التجديد فى التعليم الجامعى

تاليف

دكتور/ جمال على الدهشان

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية- جامعة المنوفية

تقديم

أ.د/ عبد المجيد عبد التواب شيحة

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

وعميد كلية التربية - جامعة المنوفية

الطبعة الأولى

الناشر

دار الزهراء للطبع والنشر والتوزيع

الرياض

١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦ م

إهداء

إلى من علمنى - ولا زال - مهارات التفكير والبحث والكتابة العلمية

إلى أستاذى الدائم

أ. د / عبد المجيد عبد التواب شيحة

أهدى باكورة أعمالى، اعترافا بفضله
وتقديرا لما بذله معى من جهد،،

تقديم

ا.د/عبد المجيد عبد التواب شيحة

أستاذ أصول التربية جامعة المنوفية

اعتقد كثير من المربين وعلماء الاجتماع أن مؤسسات التعليم العـالى مؤسسات تقليدية لا تتغير ولا تلاحق الجديد على الرغم من ارتفـاع معـدلات التغير الاجتماعى وزيادة التراكم المعرفى الذى يوجب تعديلات فـى أهـداف التعليم الجامعى وسياسته وبنيته وأنماط إدارته وعلاقته بالمجتمع بصفة عامة. ولعل ذلك يرجع إلى اعتمادها لنموذج المجتمع المحلى الذى ينظر إلى الجامعة باعتبارها مجتمعا صغيراً يتألف من الطلبة والأساتذة الذين يعيشون فى عزلـة عن المجتمع الخارجى وتحكمه عادات البحث عن الحقيقة ونقد الثقافة وإعـداد الباحثين وتطبيعهم على العادات والتقاليد المرعية. ونتيجة لغلبـة الاتجاهـات الديمقراطية والنفعية وارتفاع تكلفة التعليم العالى وهبوب رياح العولمة، بـدأت المجتمعات والحكومات تنظر إلى مؤسسات التعليم العالى باعتبارها مؤسسـات اجتماعية تنشأ وينفق عليها من المال العام وبالتالى يجب أن تعين على تحقيـق الأهداف الاجتماعية فى جميع المجالات وبالتالى زاد انفتـاح الجامعـة علـى المجتمع وكان عليها أن تغير من أهدافها وبنائها ووظائفها وأنماط إداراتها مما يوجب ملاحقة الجديد فى المجتمع وتشبع حاجات مختلف الأعضـاء وتكـون أشبه ببيت خبرة يقصده الناس لحل مشكلاتهم، وتتجاوز الحـدود والنطاقـات الضيقة التى فرضها نموذج المجتمع المحلي، وتبتكر أساليب واتجاهات وأنماط حكم وإرادة تناسب الانفتاح على المجتمع وغير ذلك مما توجبه وظيفة الخدمة الاجتماعية أو الوظيفة الثالثة للجامعة.

والعمل الراهن الذى أشرف بتقديمه للقارئ الكريم محاولة جادة لرصد أنماط التغير الحادث فى مؤسسات التعليم الجامعى فى مصر وغيرها من الدول العربية فى مجالات الأهداف والسياسات والبنى والحكم والإدارة والتمويل وما رافق ذلك من جدل ومناقشات تؤيد وجهات نظر معينة وتعارض وجهات نظر أخرى رغبة فى الرقى بوظيفة الخدمة الاجتماعية التى تؤديها الجامعة للمجتمع. ولا أكتم القارئ سرا أن معظم المقالات والأبحاث المتضمنة فى الكتاب كتبت خدمة لأغراض معينة، غير أن رصد اتجاهات التجديد وأنماطه وأساليبه هو القاسم المشترك الذى يجمع بينها مما يدعو إلى تغيير النظر إلى مؤسسات التعليم الجامعى وينضى عنها دثار التقليدية والمحافظة ويسربلها بسرابيل التجديد والمعاصرة.

أ.د/ عبد المجيد عبد التواب شيحة

مقدمة المؤلف

يحظى التعليم الجامعى باهتمام متزايد فى معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الإستراتيجى الذى يغذى المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التى يحتاج إليها المجتمع للنهوض بأعباء التنمية فى مجالات الحياة المختلفة، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات العمل الوطني. فالتعليم الجامعى يسهم فى نشر المعرفة من خلال عملية التدريس، وتطبيق المعرفة من خلال استخدامها فى حل مشكلات المجتمع، وإنتاج المعرفة وذلك من خلال ما يقدمه من أبحاث ودراسات ومعارف جديدة.

وإطلاقا من تلك الأهمية الخاصة للتعليم الجامعي، حظيت الجامعة والجامعيون أساتذة وطلابا بمكانة متميزة ومرموقة من قبل أفراد المجتمع، وقد وصل الأمر بالرأى العام المصرى - على سبيل المثال - منذ سبعة عقود إلى تسمية ساحة الجامعة بالحرم الجامعي، احتراما وإعزازا لما يناط بها من أدوار قيادية وطليعية فى مسيرة المجتمع خلال مراحله المتعددة والمتنوعة.

والتعليم الجامعى بحكم رسالته، وبحكم الأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من الموازنة المخصصة للتعليم ككل، وبحكم ما يواجهه الأن وفى المستقبل القريب من تحديات، جدير بكل اهتمام وبحث حتى تتحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من بعض المشكلات التى تكبل حركته وتعوقه عن أداء رسالته، تلك الرسالة التى تزداد أهميتها وخطورتها فى المجتمعات النامية. ومن هنا تعددت المؤتمرات والندوات والدراسات التى عقدت على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية لبحث جانب أو أكثر من جوانب التعليم الجامعي،وما يتصل بهذا التعليم من قضايا وظروف وإمكانات

وصولا إلى تصور واضح لماهية السبل التى تضمن نجاحه وتحقيــق أهــداف وأداء رسالته.

وإذا كان التعليم الجامعى قد تعرض خلال الفترات السابقة إلى تغيرات وتعديلات وذلك لما أحاط به خلال تلك الفترات من فلسفات وأهداف متعــددة، فإن المطالب الموجهة إلى مؤسسات التعليم الجامعى لاستقبال أعــداد متزايــدة من الطلاب والاضطلاع بوظائف وأدوار جديدة. قد أفضت إلــى إصــلاحات وتجديدات واسعة فى التعليم الجامعي. والموضوعات التى يتضمنها هذا الكتاب تحاول إبراز بعض هذه التجديدات.

والواقع أن ما جاء فى الكتاب يمثل عينة من التجديدات فــى التعلــيم الجامعى وليس كل التجديدات فى هذا المجال، وهو ما يتطلب المزيد والمزيــد من الدراسات فى هذا المجال.

وإذا كنا تقدم هذا الكتاب لطلاب الدراسات العليــا، والمشــتغلين فــى ميدان التربية، والدارسين لها، فإننا نرجو أن يفيدوا منـــه، وان يكــون جهــدا متواضعا فى هذا الميدان، ويسهم بشيء ما فى ميدان التربية بصــفة عامــة، التعليم الجامعى بصفة خاصة ويفتح أفقا جديدا للبحث التربــوى فــى مجــال الدراسات المتعلقة بالتعليم العالى والجامعى وطرائق تطويره وتجديده ودفعــه نحو مواجهة التحديات الجديدة اليوم وغدا.

دكتور

جمال الدهشان

شبين الكوم

صفر ١٤٢٧هـ - مارس ٢٠٠٦م

المحتـــويات

الباب الأول

التجديـــد التربـــوى

الفصل الأول

- مقدمة
- معنى التجديد التربوى
- خصائص التجديد التربوى وسماته
- مصادر التجديدات التربوية
- مجالات التجديد التربوى
- المصادر والهوامش

الفصل الأول

ماهية التجديد التربوى

مدخل عام

مقدمة:

التغير إحدى سمات وضرورات الحياة. وهذا التغير قد يكون هادئــا. فلا يتجاوز الإصلاح أو التجديد أو التحسين، وقد يصــل إلــى حــد التغييــر الجذرى المفاجئ فى الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فيقفز إلــى مستوى الثورة أو الانقلاب.(١)

وإذا كنا نعيش اليوم كما كنا بالأمس فى عالم متغير، فإن التغيير اليوم أوسع شمولا وأبعد تأثيرا وأسرع فى زمن حدوثه من أى وقت مضى، كما أنه يعد مقدمة لتطوير أو تغيير أسرع وأشمل ينتظر عالم الغد، خاصة فى ظل ما يشهده عالم اليوم من تحديات عالمية ومحلية تتمثــل فــى الثــورة العلميــة والتكنولوجية الشاملة، وفى التطور الهائل فى نظم ووسائل الاتصال والانتقال وظهور ما يسمى (ثورة المعلوماتية)(*) والذى أصبح العالم فى ظلها قرية بــل (حجرة) كونية صغيرة فى إشارة إلى التفاعل المباشر بين إرجاء العالم فى كل لحظة وآن، وإزالة بعض الحواجز المذهبية أو الإيديولوجية، وســعى بعــض الدول المتقدمة إلى نشر ثقافاتها وإلباسها ثوب الحضارة والإنسانية المعاصرة، هذا بالإضافة إلى ثورة التكتلات الاقتصادية والاتجاه نحو العولمة،(**) وإضفاء الصبغة العالمية على المشكلات الاقتصادية والبيئية، والاتجــاه نحــو تنمــيط وتوحيد المواصفات العالمية، أو المقاييس الفنية للمنتجات والخدمات من خلال المنظمة الدولية للتوحيد القياسى ISO(***) ومنظمة التجارة العالمية لإتفاقيات الجات GAT وما يلعبه كل من صندوق النقد الدولى والبنك الدولى فى توجيه

السياسات الاقتصادية والمالية، وما يرتبط بها من سياسات اجتماعية لعدد من الدول الصغيرة أو النامية[٣]، كما تتمثل هذه التحديات فيما أطلق عليه البعض "ثورة الطموحات الكبيرة" حيث يتطلع الأفراد فى الدول النامية والفقيرة إلـــى المستويات المعيشية وظروف الحياة فى الدول الأكثر تقدماً، من خلال توجيه مزيد من الأموال نحو قطاع الخدمات والإسراف فـــى اللجـــوء إلـــى الســـلع الاستهلاكية، وزيادة الطلب على التعليم خاصة من جانب الفئـــات المحرومـــة منه، والاهتمام بعوامل الجودة والنوعية فيه. [٤]

هذه التحديات وغيرها فرضت على الدول المختلفة التزامـــات تعجـــز الحلول التقليدية عن تلبيتها، وهو ما يتطلب ضـــرورة العمـــل علـــى تجديـــد وإصلاح النظم القائمة حتى تلبى تلك الالتزامات الجديدة، فكما أن الظـــروف والأوضاع فى تغير مستمر فكذلك ينبغى أن تكون القواعد والنظم، بما يـــؤدى إلى المحافظة على التلاؤم بين الظروف والأوضاع من جهـــة وتلـــك الـــنظم والقواعد، ومن أبرزها النظام التربوى من جهة أخرى.[٥]

والتجديد التربوى - انطلاقاً من ذلك - لم يعد مجرد حليـــة أو تـــرف، إنما أصبح ضرورة ملحة تفرضها وتقتضيها طبيعة العصر ومتغيراته، وتعدد حاجات ومطالب التنمية فى المجتمع، بما يسهم فى تشخيص ومعالجة مشكلات الحاضر، ويهيئ المجتمع لما يتوقع أن يأتى به المستقبل[٦]، كما لقيت الكتابات والبحوث عن التجديد التربوى اهتماماً متزايداً فى الكتابات التربوية، وأصبحت شائعة فيها، وأصبح لها بريق يلفت الانتباه، ويلقى الرعاية والاهتمام من قبـــل معظم دول العالم.

ولعل من مظاهر تزايد الاهتمام بموضوع التجديد التربوى فـــى دول العالم، قيام الجامعة المفتوحة فى بريطانيا بتقديم مقررين دراسيين أحدهما عن

تطوير المنهج وتجديده، والثانى عن إدارة التجديد وكيف يدار، كما أن اليونسكو تصدر نشرة بعنوان التجديد Jnnovation تتضمن أخباراً عن التجديد التربوى فى الدول المختلفة، كما توجد نشرة مماثلة بنفس العنوان تصدرها المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادى والتنمية OECD، وفى الولايات المتحدة الأمريكية تخصص الحكومة الفيدرالية والجامعات والمؤسسات الأخرى أموالاً كثيرة للبحث والتجريب قبل القيام بإجراء التجديد التربوى، كما أن كثيراً من مراكز البحث التربوى أضافت - فى السنوات الأخيرة - كلمة التطوير إلى اسمها، فأصبحت البحث والتطوير Research, Development تأكيداً وإبرازاً لأهمية البحث فى التطوير وأسسه، وعدم اقتصاره على إجراء البحث، وقد بدأت هذه المراكز فى الانتشار فى العالم العربى فى السنوات الأخيرة، (٧) وتعد شبكة التجديد التربوى من أجل التنمية فى البلاد العربية (أبيداس)، والتى تم إنشاءها بناء على توصية من المؤتمر الرابع لوزارة التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية الذى انعقد فى أبو ظبى عام ١٩٧٧، إحدى خمس شبكات إقليمية أنشأتها اليونسكو فى مختلف دول العالم لدفع وتعزيز جهود الدول الأعضاء فى إحداث تغييرات وإصلاحات فى نظمها التعليمية، وإتباع استراتيجيات وأساليب تجديدية تكفل درجة عالية من الربط بين هذه التجديدات وأهداف التنمية الشاملة، وذلك من خلال:- (٨)

- تشجيع وحفز جهود التجديد التربوى على أسس تعاونية بين المؤسسات من خلال تبادل المعلومات وتنسيق العمل، بغية دعم ونشر التجديدات التربوية ذات الأثر على تلبية احتياجات التنمية.

- تعزيز تفهم عمليات التغيير التربوى، وتشجيع الأخذ بالتجديدات التربوية، استجابة لمتطلبات التنمية، والتركيز على المشروعات التجديدية المشتركة.
- دعم وتشجيع ممارسات التجديد التربوى وترشيدها، وتشجيع البحث عن الحلول الذاتية الابتكارية لدى العاملين فى التعليم والتنمية.
- مساعدة الدول الأعضاء وتشجيع جهودها فى تكوين واستكمال البنى القاعدية اللازمة للانطلاق بالتجديد التربوى لأغراض التنمية فى مجتمعها.
- حث وتشجيع المؤسسات المعنية بالتجديد التربوى فى المنطقة العربية على تبادل المعلومات والخبرات والتجارب التجديدية فيما بينها مع مناطق العالم الأخرى، وتنظيم تبادل الخبرات والخبراء معها.

أولاً: معنى التجديد التربوى:

يرتبط مفهوم التجديد التربوى - عادة - بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة من هذه المصطلحات والمفاهيم، الإصلاح، التغيير، الابتكار، الاختراع، التطوير، التحديث، الاستحداث....وغيرها الكثير.

فالتجديد التربوى يعرفه البعض بأنه تغيير محدد مقصود وجديد، يُعتقد بأنه أكثر فاعلية فى تحقيق أهداف النظام التعليمى، فى حين يعرفه البعض الآخر بأنه فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو هو أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمى سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية التعليمية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمى وطرق التدريس والكتب المدرسية...وغيرها، وقد يكون التجديد التربوى متمثلاً فى تطوير أفكار وطرائق جديدة فى التربية، فهو يعنى

بالبرامج والتغيرات أو التعديلات فى عمليات التربية، والتـى تختلـف عـن الممارسات القائمة، [٩] كما أنه يعنى بتبنى وسائل وحلول غير تقليدية لإصلاح النظام التربوى، توسيعاً لفرصه وتخفيضاً لكلفته ورفعاً لكفاءته وزيادة فاعليته وملاءمته للمجتمعات التى يوجد فيها. [١٠]

وإذا كان البعض يرى أن تعريف التجديـد ينطبـق علـى تعريـف الاختراع Jnnvention على أساس أن كـلاً منهمـا فكـرة أو ممارسـة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد، أو يختلف عما هو سائد عادة بين مجموعة من الناس، فإن هناك وجهة نظر أخرى تقول بأن هناك فرقاً بينهما فالتجديـد ينظر إليه عادة على أنه شئ جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شـئ موجود سلفاً، وهو الصق بالإنجازات الفكرية أى عالم الأفكار، أم الاختـراع فأقرب إلى الإنجازات المادية كاختراع الطباعة أو الآلة الكاتبة.[١١]

والتجديد التربوى يختلف فى بعض جوانبه عن الإصلاح التربـوى، والذى نعنى به ذلك التغيير الشامل فى بنية النظام التربـوى القـومى علـى المستوى الكبير Macro-Level أو تلك التغييرات الشـاملة الأساسـية فـى السياسة التعليمية، والبنية التعليمية، التى تؤدى إلى تغييرات فـى المحتـوى والفرصة التعليمية والاجتماعية- أو فى أى منهم - فى نظام التعليم القومى فى بلد ما. [١٢]

والواقع أن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير والاختـراع تتـداخل فيما بينهما، وقد يحدث تطابق فى استعمالها فى أحيان كثيرة، فـالكلام عـن التجديد يقتضى الكلام عن التغيير والتحديث والتطوير والإصلاح باعتبارهـا جوانب تتشابك مع بعضها، ومن الصعب الفصل بينها، فالمصلح التربوى قـد

يكـــون مجـــدداً أو مبتكـــراً وداعيـــة للتغييـــر والتطـــوير والتحســـين والتجويد....وغيرها. (١٣)

وفى ضوء كل ما سبق يمكن تعريف التجديد التربوى بأنه يشير إلـــى عملية التغيير والتحسين فى النظام التعليمى أو فى جزء منه بغـــرض رفـــع كفاءته وزيادة فاعليته وجعله أكثر ملاءمة لظروف المجتمع الذى يوجد فيـــه، الآنية منها والمتوقعة.

ثانياً: خصائص التجديد التربوى وسماته:

على الرغم من التباين فى التجديدات التربوية من حيث مدى انتشارها وشيوعها، أو المجالات التى تتناولها، ودرجة تقبل الناس لها، والوقت الـــلازم لحدوثها، إلا أن الباحثين يشيرون إلى وجود عدة سمات أو خصائص رئيسية تتسم بها هذه التجديدات من أهمها:-

١- **نسبية التجديدات التربوية:** أن التجديد التربوى مسالة نسبية فهو يختلـــف باختلاف الزمان أو المكان، فما يعتبر تجديداً فى مؤسسة أو نظام تعليمى فـــى دولة معينة، قد لا يعتبر كذلك فى مؤسسة أو نظام آخر لدولة أخـــرى، ومـــا يعتبر تجديدا فى وقت معين، قد لا يعتبر كذلك فـــى وقـــت أو زمـــن آخـــر، فالمستحدثات فى تكنولوجيا التعليم التى يشيع استخدامها الآن فى العالم المتقدم مثل الدوائر التليفزيونية وأشرطة الفيديو وتكنولوجيـــا المعلومـــات وشـــبكات الكمبيوتر كانت تعتبر تجديدا فى بداية ظهورها، ولا تعتبر الآن تجديـــدا فـــى النظم التعليمية لدول ذلك العالم، ولكنها فى الوقت نفسه تعتبر تجديدا بالنســـبة لنظم تعليمية أخرى فى دول نامية أو غير متقدمة. (١٤)

كما أن التجديدات التربوية نسبية فى مداها ودرجة أهميتها، والوقـــت اللازم للأخذ بها، ودرجة تقبل الناس لها...وغيرها، فالتجديد التربوى - مـــن

ناحية مداه - قد يكون طفيفاً أو شكلياً مثل تعديل مواعيد الدراسة، أو اليوم الدراسى أو فترات الحصص أو مواعيد الامتحانات...وما شابه ذلك، وقد يكون رئيسياً أو جوهرياً كأن يكون تجديداً فى فلسفة النظام التعليمى وأهدافه، أو تجديداً فى المناهج الدراسية أو نظم التقويم والامتحانات، أو تجديداً فى بنية النظام التعليمى وهيكله، واستحداث أنواع ونظم جديدة من المدارس، أو إدخال التكنولوجيا التعليمية الجديدة كنظم الحاسب الآلى وشبكات المعلومات، وأجهزة الفيديو، وما شابه ذلك.

والتجديد التربوى - من ناحية الوقت اللازم للأخذ به - يختلف من نوع لآخر، فبعض التجديدات يقبلها الناس أو المعلمون بعد فترة زمنية قصيرة، خاصة إذا كانت تلبى احتياجات اجتماعية وبيئية فعلية، يشعر بها الأفراد القائمون بالتجديد المنفذون له أو المستفيدون منه. وإذا توفرت المتطلبات المادية اللازمة للأخذ به، وبعض التجديدات الأخرى تتطلب فترات زمنية أطول خاصة تلك التجديدات التى تقابل بمقاومة عند تنفيذها أو تنفيذ جزء أو مجال من مجالاتها، وهذه المقاومة - غالباً - ما ترجع إلى عوامل متعددة منها ما يتعلق بالمعلم (باعتباره المنفذ لهذه التجديدات) أو المدرسة (باعتبارها المكان الذى ستتم داخله التجديدات) أو البيئة الاجتماعية المحيطة كأولياء الأمور ورجال الفكر فى المجتمع (باعتبارهم المستفيدين من هذه التجديدات) أو ما يتعلق بطبيعة التجديدات نفسها ومتطلباتها ومصادرها. (١٥)

٢- **التجديدات التربوية لا تحدث بين عشية وضحاها:-** أن من أبرز سمات عملية التجديد بصفة عامة والتجديد التربوى بصفة خاصة، أنها تحتاج إلى وقت طويل سواء فيما يتعلق بتقبل الناس لها أو وضعها موضع التطبيق، أو الحصول على نتائجها وقطف ثمارها، فالتجديد لا يحدث بين يوم وليلة،

والتجديدات التربوية لابد أن تأخذ الوقت الكافى حتى تنجح فى تحقيق أهدافها، فكثيرٌ من محاولات التجديد أخفقت لأنها لم تنل الوقت الكافى لتثبيت دعائمها وأركانها، ولعل مما يؤكد ذلك ما أشارت إليه تقارير منظمة التعاون للتنمية الاقتصادية لدول أوروبا (O.E.C.D) من أن التغيير التربوى بطئ فى تقبل الناس له، فالتطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب فى تقدير البعض خمسين عاماً أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول أن ٣% فقط من المدارس تتبنى التجديد بعد ١٥ سنة من بداية ظهوره أو وجوده(١٦)، كما يشير أحد الباحثين - بعد دراسته للتجديدات التربوية فى النظم التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية - إلى ضرورة أن يدرك المحدودن أو القائمون بالتجديد، إن انتشار المعرفة بالتجديد بطئ لدى المعلمين فى المدارس، وبين القائمين على إدارة المدارس، وأن عدم معرفة وإدراك ذلك قد ترتب عليه هجر كثير من التجديدات الجيدة قبل أن تأخذ فرصتها فى تدعيم جذورها.(١٧)

٣- ارتباط التجديدات التربوية بالتجديدات أو التغييرات فى بنية النظام المجتمعى:-

فالنظام التربوى كغيره من النظم الأخرى الهامة فى المجتمع يتغير استجابة لتجديدات ثقافية ومجتمعية، فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة فى المجتمع (أى مجتمع) هى التى تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية أو نوعية الشخصية التى يجب أن ينتجها النظام التربوى وتحدد فلسفته وأهدافه،(١٨) وهى أيضاً التى تشمل وتوجه جهود الإصلاح والتجديد التربوى فيه، وهذه الخاصية هى التى يطلق عليها البعض درجة التوافق أو المواءمة، والتى يقصد بها مدى توافق ومواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة،(١٩) فالاتجاه نحو إنشاء الجامعات الخاصة فى

مصر - مثلاً- جاء متوافقاً أو انعكاساً لما ساد المجتمع المصرى من اتجاه نحو الخصخصة أو التخصيصية، وسيادة الأفكار المتعلقة باقتصاديات السوق، وترجمة لواقع قائم يتمثل فى عدم قدرة الدولة على توفير التمويل اللازم لتقديم خدمة تعليمية جيدة، إضافة إلى خلو مبدأ مجانية التعليم من مضمونه الحقيقى بالنظر إلى التكلفة غير المباشرة التى يتحملها الطالب وأسرته فى الجامعات الحكومية، ومن قبل فى المراحل قبل الجامعة، فمنطق اقتصاديات السوق اليوم، وإيديولوجيا الخصخصة يسهمان فى ولادة التعليم الخاص، وإقامة مؤسسات خاصة فى أماكن لم تكن موجودة فيها من قبل.(٢٠)

والواقع أنه على الرغم من الارتباط الواضح بين التجديدات التربوية وتجديد المجتمع، فإن وجهات نظر الفلاسفة والمربين قد اختلفت حول طبيعة تلك العلاقة بين التعليم وتحديث المجتمع، حيث يرى البعض أن النظام التعليمى بحكم دوره فى المجتمع هو أداة للثبات والاستقرار أكثر منه أداة للتغيير والتجديد، فهو يتسم بالجمود والتحفظ، وهو ما يجعل قدرة هذا النظام على تجديد المجتمع، تتحدد بمدى جموده وتحفظه، فنظام التعليم الذى يفتقد التجديد لا يستطيع تقديمه للمجتمع،ولذلك فهؤلاء الفلاسفة والمربين يتشككون فى الطرق التربوية للإصلاح، لاعتقادهم بأن المشكلات الاجتماعية تشل فعالية هذا للإصلاح، وهكذا يكتب الجمود على المدارس وتقل قدرتها على إحداث التجديد فى المجتمع. (٢١)

وهناك - أيضاً - وجهة نظر أخرى ترى أن نظام التعليم له دور فى تجديد المجتمع وتحديثه، فالتربية - نظامية وغير نظامية- تحتل مكان الصدارة فى عوامل التحديث وقنواته، وهم يرون أن دور التربية فى التحديث لم يتبلور ولم ينشأ من تصورات نظرية، أو من تجارب استثنائية معينه فى تطور

المجتمعات، بل إنه يكاد يمثل قاعدة عامة تنطبق على تجارب التحديث في شرق العالم وغربه، ظهر هذا الارتباط شبة الشرطى بين التربية والتحديث فى تجارب التحديث العربية فى فترات زمنية سابقة، كما ظهر بصورة أكثر وضوحا، وأكثر استمرارية فى تجارب المجتمعات المتقدمة التى تقود حركة العالم المعاصر الآن. (٢٢)

إن التربية - غالبا- ما تحدث تغييرات فى الفرد تعمل بدورها على زيادة فاعليته وكفاءته كفرد فى المجتمع، وعليه فالتربية تلعب دورا ملموسا فى تحديث المجتمع من حيث تأثيرها فى تطوير اتجاهات الأفراد وقيمهم وسلوكهم، فلب نظرية الحداثة عند علماء الاجتماع ترى أن حداثة المجتمع إنما هى بحداثة أفراده، ونتائج البحوث الكثيرة التى أجريت خلال الستينيات والسبعينيات من هذا القرن أكدت أن المدارس والمؤسسات التعليمية كان لها دور هاما فى تحديث طرق تفكير الناس وأساليب سلوكهم. (٢٣)

ونحن نتفق مع من يعتقدون أن التربية بمقدرها أن تسهم - بطرق غير مباشرة - فى الإعداد والتهيئة لإحداث التغيير الشامل فى المجتمع،(٢٤) من خلال نجاحها فى إعداد إنسان مهيأ للقيام بمسئولياته فى تجديد المجتمع وتحديثه، إلا إننا نؤمن أيضاً - بأن قيام التربية بهذا الدور بصورة شاملة لابد أن يتم فى ضوء رؤية مجتمعية جديدة وشاملة، فالتلازم بين تجديد المجتمع والتجديد التربوى كالتلازم بين الترسان فى الآلة واللذان يدوران حول بعضهما حيث يؤدى دوران أحدهما إلى دوران الآخر والعكس صحيح.

إن قطاع التعليم، الذى هو نسق جزئى ضمن النسق الاجتماعى والاقتصادى العام، يتأثر بشدة وبشكل متصل بأنساق أخرى جزئية ضمن هذا النسق العام، كما يتأثر بمناخ القيم السائدة فى المجتمع سلبا وإيجابا، (٢٥)

"فالتربية والمجتمع صنوان فكما يكون المجتمع تكون التربية"[٢٦]، ولذلك فإننا فى حاجة إلى التفكير فى إصلاح الأوضاع فى عدد من القطاعات الوطنية الأخرى بجانب قطاع التعليم، ولعل ذلك يتطلب ضرورة تجديد القطاعات ذات الأثر المباشر فى قطاع التعليم وإعداد خطط موازية لإصلاح أوضاعها، والتقدم فى كل هذه المجالات معا، وليس فى جبهة واحدة فقط.

٤- صعوبة التجديدات التربوية وتعقدها:- من المتفق عليه أن التجديد فى مجال التنمية المادية أيسر وأسهل من التنمية البشرية وبناء الإنسان، رغم أن نجاح الأول يعتمد على تحقيق الثانى، حيث يرى عدد من المفكرين أن التربية من أشد الأنظمة الاجتماعية محافظة ورفضا للتجديد، وهى إن قبلته فهى تقبله كارهة له أو مكروهة عليه، وإذا كانت التربية تكون وتعد دوما العناصر البشرية المبدعة والمجددة فى شتى مجالات الحياة، فإنها لم تلتفت إلى تجديد ذاتها وتطوير نظمها، وهو ما يفسر تلك الفجوة القائمة بين غزارة ووفرة البحوث العلمية التى تنادى بتجويد التربية وتجديدها، وبين جمود الأساليب والممارسات السائدة فى واقع الحياة المدرسية. [٢٨]

ويرتبط بصعوبة التجديدات التربوية درجة الصعوبة فى فهم التجديدات المقترحة، فأية فكرة جديدة يمكن تقديمها بصورة متدرجة، حتى يستطيع المربون فهمها واستيعابها، فبعض التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها،وبعضها يكون صعباً أو بالغ الصعوبة فى فهمه واستيعابه.

٥- حاجة التجديدات التربوية إلى الانتشار: إن من خصائص التجديدات التربوية حاجتها إلى الانتشار والإعلان، ولذلك فمعظم التجديدات أو السياسات التعليمية الجديدة غالباً ما تكون مسجلة ومكتوبة، من الضرورى إعلانها للمنفذين من معلمين وإداريين، وللجمهور من أولياء أمور ومسئولين فى

المجتمع، بل يبالغ البعض بالتأكيد على ضرورة أن تلقى تلك التجديدات قبولاً على المستوى المهنى والشعبى، وأن نجاحها أيضاً رهن بهـذا القبـول، [٢٩] وعلى الأقل يساعد الانتشار ويحدد مدى تقبل الأفراد لتلك التجديدات، فتقبـل التجديدات يتوقف على مدى إدراك القـائم بالتجديـد، المـرتبط بـه، لهـذه التجديدات، وفهمه للنتائج المحتملة لها، فكلما كان القائم بالتجديد مـدركاً لـه، وللنتائج المترتبة عليه، كلما زاد من احتمال تبنيه وتطبيقه إن عـدم المعرفـة بالإصلاحات والتجديدات التى تحدث فى نظم تعليمية يحول دون انتشـارها، ولذلك فإن الإعلام ضرورى لانتشار التجديد والإصلاح، وكثير من المعلمـين لا يتبنون التجديد والإصلاح، لأنهم لم يعلموا أنه توجد طرق وأساليب أخرى يمكن أن تسهم فى حل ما يواجههم من مشكلات أو تزيد من كفاءة مؤسساتهم التعليمية، ولذلك فأول خطوة فى تطبيق الإصلاح أو التجديد والأخذ بـه هـى المعرفة بماهيته وأهدافه وكيفية تطبيقه، إذ كيف يمكن تطبيق تجديد لا يعرفـه المعلمون ولم يسمعوا به، ومن هنا فإن إنتشار التجديد والإعلان عنه والإعلام به، هو نقطة البداية قبل تطبيقه والأخذ به، ولذلك يتطلب الأمر توفير قنـوات اتصال جيدة بين المعلمين والمدارس من جهة وبين مصادر التجديد والإصلاح من جهة أخرى. [٣٠]

٦- **قابلية التجديدات التربوية للتجريب:** يكاد يجمع معظم المـربين علـى أن معظم التجديدات التربوية يمكن تجريبها - ولو على نطـاق محـدود - قبـل تعميمها فى ظروف واقعية، وهذا التجريب يسهم بصورة واضحة فى نجـاح التجديدات عند تعميمها، ولقد تزايد اعتقاد المربين فى دول العالم المعاصـر- لاسيما فى الدول المتقدمة - بأن التجديد التربوى ينبغى أن يقوم علـى أسـس تجريبية علمية، وتمشيا مع هذا الاتجاه، بدأت هذه الدول فى إنشـاء مراكـز

للبحث العلمى التربوى عرفت باسم مراكز البحث والتطوير Research and Development تعبيراً عن العلاقة العضوية بين التجديدات والتجريب من خلال البحث، فالتجديد التربوى - انطلاقا من ذلك - يتم على مراحل تبدأ بمرحلة البحوث الأساسية والتطبيقية تليها مرحلة التطوير وهى تتضمن أختيارات ميدانية وعمليات تقويمية للتجديدات المختارة، وأخيراً مرحلة الانتشار والتعميم ويترتب عليها تبنى التجديدات على نطاق واسع، وقد لجأت بعض الدول المتقدمة - فى محاولة لتجريب تجديداتها التربوية وتكييفها للاحتياجات المحلية - إلى إنشاء مراكز إقليمية Regional centers لتكون حلقة وصل بين نتائج البحوث الأساسية أو النظرية والممارسات الفعلية، بحيث تقوم مراكز البحوث والتطوير بإجراء البحوث التطبيقية، وتقوم تلك المراكز الإقليمية بتكييف وأقلمة نتائج تلك البحوث للاحتياجات المحلية. (٣١)

ثالثاً: مصادر التجديدات التربوية:

على الرغم من وضوح كثير من التجديدات التربوية إلا أن معرفة مصدر تلك التجديدات ليس بالأمر الهين، فبعض التجديدات يمكن تحديد مصدرها، ولكن معظم الأحيان لا يكون الأمر كذلك، لدرجة أن أحد الباحثين يقول فى هذا الصدد "إننا لا نكاد نعلم شيئا عن مصادر كثير من الأفكار الجديدة فى التربية وما إذا كانت هذه الأفكار قد خرجت من المدرسة أو من أجهزة أخرى خارج المدرسة"(٣٢) وبصفة عامة يمكن أن نشير إلى أن أبرز المصادر التى تستقى منها التجديدات التربوية تتمثل فى الآتى:-

١- **البحوث التربوية:** مصدراً هاما للتجديد التربوى لاعتبارين رئيسيين، أولهما يتعلق بما يقدمه البحث التربوى من اقتراحات وممارسات جديدة، وثانيها يتعلق باختيار وتقويم مدى فعالية هذه الممارسات. (٣٣)

ولعل الدارس للخلفية التاريخية للبحوث التربوية - والتى ظهرت كفرع مستقل من فروع المعرفة فى أواخر القرن التاسع عشر فى أوروبا- سيجد أن البحوث التعليمية والتربوية قد حظيت فى التسعينيات مـــن القــــرن العشـــرين بالأولوية فى جداول الأعمال السياسية والوطنية فى الدول المختلفة على حـــد سواء، انطلاقا من الأهمية القصوى التى تحتلها الآن عملية التربيـــة وعلـــى نطاق واسع فى كل المجتمعات، على الرغم من الاختلافات الزمانية والمكانية والسياقات المحلية بين تلك المجتمعات. (٣٤)

والواقع أننا عندما نتحدث عن البحث التربوى كمصـــدر للتجديـــدات التربوية، فإن الأمر يتطلب ضرورة أن نميز بين الأثر المعرفى بمعنى إسهام البحث التربوى فى زيادة معرفتنا عن التربية ومستحدثاتها علـــى المســـتوى النظرى، والأثر التطبيقى بمعنى إسهام البحث التربوى فى تطوير الممارسات التربوية والتعليمية. (٣٥)

وإذا كان بعض الباحثين قد أكدوا من خـــلال دراســـاتهم، أن البحـــث التربوى كان له تأثير معرفى واضح وملموس، حيث زادت وتراكمت المعرفة العلمية عن التربية بجوانبها المختلفة، فإنهم أكدوا فى نفس الوقـــت علـــى أن الأثر التطبيقى للبحث التربوى كان محدودا، فعمليـــة نشـــر نتـــائج البحـــوث التربوية لم يترتب عليها إصلاح أو تجديد حقيقى، وأنه عندما يحدث مثل هذا الإصلاح والتجديد يكون قد مضى وقت طويل على وضع نتائج البحث موضع التطبيق، الأمر الذى يترتب عليه أن الإصلاح والتجديد يصبح قديما، وتكـــون النظرة إليه سلبية عندئذ، فنحن عندما ننظر إلى كثير من الممارسات التربوية السائدة فى الدارس نلاحظ أن الكثير منها لم يأتى بنتيجة البحث العلمى فقـــط، وإنما جاء نتيجة الخبرة والممارسة والتجربة المكتسبة على مر السنين، فتحديد

عدد التلاميذ فى الفصل وتحديد المواد التى الدراسية التى تدرس لكل مرحلة وكل صف، تقديرات النجاح والرسوب..وغيرها من الممارسات المعروفة فى المدارس على اختلاف شاكلتها جاءت نتيجة الخبرات والتجارب الماضية أكثر مما جاءت نتيجة البحث العلمى المضبوط، هذا يعنى أن دور البحث فى التطوير التربوى داخل المدارس مازال محدودا فى قيمته[٣٦]. فدولة الهند - كمثال لبلد أو إقليم - اشتهرت بعدد من الابتكارات والتجديدات التعليمية التى أدخلت على نظامها التعليمى، ومع ذلك فإن تأثير البحوث التربوية كان أقل وضوحاً مما كان متوقعاً من الناحية النظرية، بما يشير إلى أن الأخذ بنتائج البحوث يتطلب ظروفاً- بالإضافة إلى طبيعة البحث ومجاله - سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية موائية. [٣٧]

والواقع أن هناك عوامل عديدة غير طبيعية البحث ومجاله تؤثر على دوره فى تحسين النظام التربوى وتجديده، فمن الصعب تحديد ما إذا كان استحداث إحدى الممارسات التربوية أو العدول عنها يرجع إلى البحث التربوى أم إلى شئ أخر، فهناك تأثير واضح للعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الممارسات التربوية إضافة إلى ضعف الثقة لدى السياسيين وصناع القرار والجمهور العام فى الجدوى العملية للبحوث التربوية يجب أن تعتمد على البحث، وليس فقط على الأيديولوجية السياسية أو الحدس، وأن فى ذلك مصلحتهم، وأنهم لو تبنوا هذا المدخل، فإنه من الأرجح أن تنجح قراراتهم. [٣٨]

إن البحث التربوى أمامه طريق طويل عليه أن يسير فيه قبل أن تظهر إمكاناته لتجديد وتحسين الوضع الراهن، وهو ما يتطلب ضرورة فحص العلاقة الحالية بين البحث وصنع القرار فحصاً نقدياً مع رؤية لتعريف طرق

بناءه وواقعية، يمكن فيها لصناع القرار والباحثين التربويين أن يعملوا سوياً بكفاءة أكثر فى هذا الشأن. وقد أتفق كثير من المفكرين أن الباحثين عليهم أن يفعلوا ما فى وسعهم لكى يحسنوا علاقتهم بصانعى السياسة، ولكى يزيدوا احتمال أن تؤخذ نتائج أبحاثهم فى الحسبان بواسطة السلطات التربوية، وذلك بأن يتأكدوا من: (٣٩)

- أن أبحاثهم تعتمد على رؤوس موضوعات لها اهتمام عند صناع القرار.
- أن يحدد الباحثون بوضوح المضامين السياسية لنتائجهم.
- أن يكون البحث عالى المستوى، ويستخدم مناهج بحث ملائمة.
- أن تكون افتراضات البحوث واقعية، من حيث البيانات التى تم جمعها، ومن حيث المنهج المستخدم.
- أن يتم التعبير عن نتائج البحوث بشكل دقيق، وواضح، وملموس.

ومن ناحية أخرى أكد هؤلاء المفكرين على ضرورة أن يكون صناع القرار ذوى عقل مفتوح فيما يتعلق بمساهمة البحث فى تحسين الممارسة التعليمية أكثر من الرفض السريع، باعتبارها بحوثا غير ذات صلة، كما يحدث اليوم بشكل متكرر. (٤٠)

٢- المعلمون والنظار والموجهون وغيرهم من الممارسين للعمل التربوى:

ليس من الضرورى أن يعتمد التجديد التربوى علـــى نتـــائج البحـــث العلمى أو الاهتمامات الأكاديمية لأساتذة وباحثى التربية، إنما يمكن أن يصدر التجديد التربوى من واقع تجربة واحتياجات الممارسين التربويين من نظـــار وموجهين ومعلمين، فالمعلمون هم أكثر العناصر أهمية فـــى تحديـــد بعـــض جوانب الإصلاح، وفى الأخذ به، طالما أنهم يتفهمونه ويستوعبونه، ويقتنعون به، بل ويستفيدون منه، فالتجديد التربوى - فى الدول النامية خاصة- مـــرتبط مباشرة بالحاجة إلى التغلب على عدد كبير مـــن المشـــكلات التـــى تواجـــه الممارسين وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، أما فـــى الـــدول المتقدمـــة فالحاجة للتغيير أو التجديد التربوى لا تستند كثيرا إلى أوجه القصـــور فـــى الماضى قدر استنادها على التحديات المستقبلية، فـــى كلتـــا الحـــالتين يعـــد الممارسون التربويون من أهم مصادر التجديد التربوى(٤١)، ولـــذلك تحـــرص دول عديدة على إتباع أساليب متعددة لتشجيع المـــربين والمعلمـــين علـــى أن يكونوا مصادر للتجديد التربوى، وأن يكونوا عناصر فعالة فى القيـــام بهـــذا التجديد، ففى الولايات المتحدة الأمريكية تخصص الحكومة الفيدرالية وإدارتها التعليمية أموالاً لإدارات التعليم بالولايات المختلفة من أجل تقديم منح للسلطات التعليمية بما فى ذلك المدارس والمعلمين الذين يرغبون فـــى القيـــام بـــبعض المشروعات التجديدية، وتتم عملية اختيار لأكثر التجديدات نجاحاً، ثـــم تقـــوم الولاية أو الحكومة الفيدرالية بنشرها على المدارس الأخرى التى ترغب فـــى تبنى هذه التجديدات، وهذه الطريقة تخلق جوا من التنافس المهنى بين المدارس والمعلمين، ويمكن الأخذ بها فى تنشيط حركة التجديد التربوى. (٤٢)

كما يقوم نظار المدارس بدور هام فى التجديد التربوى يتمثل فى دور الدافع له والمشجع على الأخذ به، ففى دراسة على نظام المدارس الثانوية فى ١٥ مدرسة فى بريطانيا وجد أن ١٢ ناظرا من بين ١٥ قالوا إنهم كانوا الدافع الرئيسى وراء الفكرة الأولى للتجديد، وفى دراسة أخرى فى بريطانيا أيضـاً أجريت على ١٥ مدرسة ابتدائية من المدارس التى تعتبر مـدارس تجديديـة، وجد أن النظار كانوا عادة الدافع الرئيسى للتجديد. (٤٣)

٣- الاتجاهات العالمية فى مجال التجديد التربوى (التربية المقارنة):

تعتبر التربية المقارنة مصدراً هاما للإصلاح والتجديد التربوى لكـل أنظمة التعليم، ولا يمكن أن نتصور إدخال إصـلاحات وتجديـدات تربويـة بطريقة بناءه إلا إذا كانت الدراسة المقارنة لجوانب هذا الإصـلاح والتجديـد أساسا رئيسيا فيها، ذلك أن الدراسة المقارنة توقفنا على الاتجاهات العالميـة المعاصرة فى التطوير والتجديد، وتزودنا بخبرات وتجارب مفيدة من الـنظم التعليمية الأخرى، وكيف استطاعت هذه النظم أن تتغلب على مشـكلاتها وأن تجد الحلول لها، وما أنسب هذه الحلول بالنسبة لنظمنـا(٤٤)، فمـن الأهـداف الرئيسية للتربية المقارنة الإسهام فى صياغة الإصلاحات التربوية عن طريق تقديم الحلول المناسبة للمشكلات فى ضوء ظروف كل بلد، وعلى أساس القوى الثقافية المؤثرة فى نظامها التعليمى، وتزويد أصـحاب القـرار بالمعلومـات الملائمة واقتراح خيارات مختلفة عليهم من خلال استخلاص الدروس والعبر من نجاحات وإخفاقات بلدان أخرى. (٤٥)

وعلى الرغم من أهمية التربية المقارنة كمصدر للإصلاح والتجديـد التربوى، فإننا نؤكد أن نقل نموذج أجنبى كمـا هـو أو اسـتيراد النمـاذج والممارسات بالجملة عملية مآلها الفشل، ففى حقل التنمية التربوية، ليس ثمـة

صيغة جاهزة قابلة للتطبيق على جميع البلدان، فكل نموذج أصاب النجاح فى بلد ما، إنما هو حصيلة ظروف اجتماعية وتربوية محددة. [٤٦]

إن نقل النماذج التربوية ككل، زرع لعضو حى، إنما هى عملية فائقة الدقة والتعقيد فكل استعارة من نظم أخرى، تقتضى بالدرجة الأولــى دراســة متعمقة لتلك النظم المحلية، ولا يمكننا أن نأمن نقلها بنجاح وزرعها فى بيئــة مختلفة، وليس معنى صعوبة نقل النماذج التربوية الناجحة من الدول الأخرى أن تلتزم كل أمه فيما تصفه لنفسها من نظم تربوية وتعليمية، دون أن تفيد من نظم غيرها وخبراتها وتجاربها، أو أن ترسم خططها ونظمها بمعــزل عمــا ترسمه الأمم الأخرى لنفسها، بل ينبغى أن تكون للدراسة المقارنة فى التربية نصيب من العناية عن تطوير وتجديد نظامها التعليمى، وأن تجرى كل أمــة على أى نظام تقتبسه من أمة أخرى، التعديلات التى تلائم ظروفها الخاصــة وتاريخها وتقاليدها، الأهداف التى ترمى إلى تحقيقها. [٤٧]

٤- المستحدثات والتجديدات فى مجالات أخرى:-

تعد التجديدات فى مجال العلوم الأخرى مصدرا أساسيا للتجديــد فــى مجال التربية، فالتربية كمجال للدراسة تستمد أصولها ومحتواها من ميــادين المعرفة الأخرى، فهى علم متعدد التخصصات يعتمد على النتائج التى تتوصل إليها العلوم الأخرى[٤٨]، فهى تتأثر بكل ما هو جديد فى تلك العلوم سواء تعلق بالناحية النظرية أو الناحية التطبيقية، فالتربية نوع من النشــاط يحــدث فــى المجتمع، وتتوقف غاياته ووسائله على طبيعة المجتمع الذى توجد فيه، وكذلك ما يحدث من تجديدات فى النظام الاقتصادى - مثلا- تنعكس بصورة مباشــرة على كل جوانب النظام التربوى، يتأثر بها، ويأخذ منها كل مــا يســهم فــى تطويره وتجديده، فالتجديدات التى حدثت فى مجال قياس العائــد التعليمــى،

ومفاهيم الاستثمار التعليمى، والكلفة، والجدوى الاقتصادية للتعليم...وغيرهـــا، جاءت إلى المجال التربوى من مجال الاقتصاد، وانعكاسا لما شهده هذا المجال من تجديدات تتعلق بهذه الموضوعات.

إن البحث فى جذور معظم التجديدات فـــى المفـــاهيم والممارســـات التربوية يشير إلى أن لهذه المفاهيم والممارسات أصولا فى مجالات أخـــرى، وكذلك الأمر بالنسبة للتجديدات التربوية الحالية، فالتعليم عن بعد - باعتبـــاره أحد أهم التجديدات فى مجال التعليم - يعد انعكاســـا للتجديـــدات فـــى مجـــال الاتصال وظهور أنماط جديدة فى هذا المجال، وهى التى يطلق عليها البعض ثورة المعلومات والاتصال، هذا بالإضافة إلى ثورة الديمقراطية والرغبة فـــى توفير التعليم لكل أفراد المجتمع - باعتباره حق من حقوق الإنسان أيـــا كـــان عمره - خاصة الفئات المحرومة منه فى المناطق النائية.

كما أن مفاهيم الجودة Quality، الجودة الشـــاملة Total Quality [٤٩] إدارة الجودة الشاملة Total Quality Mnagemene[٥٠]، والاعتماد والاعتـــراف Accreditation [٥١] والمساءلة أو المحاسبية Accountability[٥٢] وغيرها من المصطلحات والمفاهيم التى أصبحت شائعة الآن فى المجـــال التربـــوى، جاءت إلى التربية من تخصصات معرفية أخرى، وأدت إلى تغييرات جذريـــة فى الممارسات والتطبيقات التربوية، وتولد عنها تجديدات عديدة فى كل مجال من مجالات التربية وأنشطتها.

رابعاً: مجالات التجديد التربوى:

إذا كان الباحثون والمربون قد اتفقوا على أن التجديد التربوى يمكن أن يشمل (ينبغى أن يشمل) كل جوانب التربية، أهـــدافها، محتواهـــا، طرائقهـــا، القائمون عليها....وغيرها، إلا أنهم اختلفوا حول تصنيف هذه المجالات وتلك

الجوانب، بما يعكس الهدف من التصنيف ومـداه. فـالبعض يصـنف تلـك المجالات إلى: (٥٣)

١- التجديد فى المجال البنى التربوية وتطويرها.

٢- التجديد فى محتوى التربية ومضمونها.

٣- التجديد فى مجال إعداد المعلم.

٤- تجديد الإدارة التربوية والتعليمية.

٥- التجديد فى مجال نشر التعليم وتحقيق المزيد من ديمقراطية التعليم.

٦- التجديد فى مجال التعليم الجامعى.

ويصف البعض الآخر التجديد فى مجال الممارسات التربوية إلى:- (٥٤)

- تجديدات تتعلق بالفصول الدراسية.
- تجديدات تتعلق باليوم الدراسى.
- تجديدات تتعلق بالسنة الدراسية.
- تجديدات متصلة بالتعليم اللامدرسى.

والواقع أنه على الرغم من تناول التصنيفات السابقة للكثير مـن جوانـب التجديد التربوى، إلا أنها لم تتسم بالشمول، حيث لم تتناول بعـض الجوانـب الهامة فى عملية التربية، خاصة ما يتعلق بالفلسفة والأهداف، وانطلاقـا مـن ذلك يمكن تحديد مجالات التجديد التربوى فى النواحى التالية:

أولاً: التجديد فى مجال الإطار الفلسفى الذى يقوم عليه النظام التربوى.

ثانياً: التجديد فى مجال أهداف التعليم وغاياته.

ثالثا: التجديد فى الممارسات التربوية (شكل المبنى المدرسى، تجهيزاته، اليوم المدرسى - العام الدراسى- وغيرها).

رابعا: التجديد فى أنماط التعليم وبنيته.

خامسا: التجديد فى المناهج وطرق التدريس والتقويم.

سادسا: التجديد فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية.

سابعا: التجديد فى مجال إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة وتقويمه.

المصادروالهوامش

١- محمد عمارة: الإسلام وضرورة التغيير - كتاب العربى- العدد٢٩ - مجلة العربى، الكويت- يوليو ١٩٧٧ - ص١١.

* لمزيد من التفصيل عن ثورة المعلومات Infomedia Revolution كيف غيرت عالمنا وحياتنا يمكن الرجوع إلى:

فرانك كيلش: ثورة الانفوميديا، الوسائط المعلوماتية، وكيف تغير عالمنا وحياتك ترجمة: حسام الدين زكريا - عالم المعرفة - العدد (٢٥٣) - المجلس الوطنى لثقافة الفنون والآداب - الكويت - يناير ٢٠٠٠.

٢- حازم الببلاوى، التغيير من أجل الاستقرار، دار الشروق (مشروع مكتبة الأسرة) - القاهرة ١٩٩٨. ص١٩.

العولمة: هى واحدة من ثلاث كلمات عربية ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization وهى كلمات العولمة، الكوكبة، الكونية، ولقد أصبحت الغلبة فى الاستخدام لكلمة العولمة التى جرى استخدامها على نطاق واسع بحيث غدت لا تستغربها الأذهان.

ومما هو جدير بالذكر أن أهمية وخطورة مفهوم العولمة تنبع من أنه ليس مفهوما مجردا، بل يتحول كليا إلى سياسات وإجراءات عملية فى كل من المجالات السياسية والاقتصادية والإعلامية والتعليمية..وغيرها، بل وأخطر من ذلك كله هو أن العولمة أضحت عملية هيكلية للقيم تتفاعل كثير من

الاتجاهات والأوضاع على فرضه وتثبيته، وقسر مختلف الشعوب على تبنـــى تلك القيم وهيكلها، ونظرتها للإنسان والكون والحياة (عمـــرو عبـــد الكـــريم: العولمة، عالم ثالث على أبواب قرن جديد - المنار الجديد- العدد الثالـــث- دار المنار الجديد للنشر والتوزيع- القاهرة - يوليو١٩٩٨ - ص٤٦).

Iso9000:- تمثل المواصفات الدولية الايزو٩٠٠٠ مجموعـــة مـــن المواصفات الصادرة عن المنظمة الدولية للتوحيد القياسى - International Standardization Organization بغرض وضع الضـــوابط والشـــروط اللازم إتباعها لتحقيق الحدود الدنيا من قدرة المنشآت الصـــناعية والخدميـــة (حامد عبد الرحيم عبيد: "تطوير الدراسات العليا من منظور نظم إدارة توكيد الجودة (الايزو٩٠٠٠)" - بحوث مؤتمر جامعة القـــاهرة للدراســـات العليـــا، الدراســـات العليـــا وتحـــديات القـــرن الحـــادى والعشـــرين - أبريـــل ١٩٩٦-ص٢٨٥-٢٨٦.

٣- حازم الببلاوى: على أبواب عصر جديد- دار الشروق (مشـــروع مكتبـــة الأسرة) القاهرة -١٩٩٧-ص١٠-١٢.

٤- جمال على الدهشان: "ملامح إطار جديد للتعليم فى الدول العربية فى ضوء المتغيرات العالمية والإقليمية" - بحوث المؤتمر السنوى الخامس عشر لقسم أصول التربية (العولمة ونظام التعليم فى الوطن العربى رؤيـــة مستقبلية) - كلية التربية جامعة المنصورة - ديسمبر ١٩٩٨-ص٣٢.

انظر كذلك: حازم الببلاوى: دور الدولة فى الاقتصاد- دار الشروق (مشروع مكتبة الأسرة) - القاهرة ١٩٩٩. ص٣٤-٣٥.

٥- حازم الببلاوى: التغيير من أجل الاستقرار - مرجع سابق - ص٢١.

٦- سيد إبراهيم الجيار: دراسات فى التجديد التربـوى - مكتبـة غريـب - القاهرة- ١٩٨٢. ص٥.

٧- محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٩٦ ص٢٣-٢٤.

٨- عبد الله الأطرشى: كلمة فى افتتاح ندوة "التجديد التربوى فى مصر" - ندوة التجديد التربوى فى مصر - المركـز القـومى للبحـوث التربويـة بالاشتراك مع الوحدة الإقليمية لتنسيق برنامج التجديد التربـوى مـن أجل التنمية فى الدول العربية - القاهرة - مارس - ١٩٨٨.

٩- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص ٦-٩.

- Miles,M.(ed): Jnnovation in Education, Teacher college press, Columbia N.Y.,pp. 13-14.

١٠- حسين بشير محمود، عوض توفيق عوض: "التجديد التربوى فى مصر" (بعض الجهود) - ندوة التجديد التربوى فى مصر - مرجـع سـابق ص٣٣.

11-Rogers, E and shoemaker, F: Communication of Innovation, Across Cultral Approach, the Free Press, N.V., 1971,P.,19.

١٢- حسن حسين الببلاوى: الإصلاح التربوى فى العالم الثالث - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٨. ص٩-١٠.

١٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق ص٩٠.

١٤- المرجع السابق: ص٢٤.

١٥- لمزيد من التفصيل عن عوامل مقاومة التجديد يمكن الرجوع إلى:-

سيد إبراهيم الجيار: مرجع سابق ص٢٣-٢٥.

١٦- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص٢٥.

17-Mort, p: studies in Educational Innovation from the Institute of Administrative Research, An overview, In: Miles M. (ed): Innovation in Education, op. cit. p. 327.

١٨- حسن حسين الببلاوى: مرجع سابق. ص٢٤.

١٩- محمد منير مرسى: مرجع سابق ص٢٦.

٢٠- فيليب ج. التباتش: "التعليم العالى الخاص، قضايا ومتغيرات من منظور مقارن" - مستقبليات - المجلد ٢٩ - العدد٣ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - سبتمبر ١٩٩٩. ص٣٣٢.

٢١- محمد منير مرسى: ص٢٩-٣٠.

٢٢- السيد سلامة الخميس: التربية وتحديث الإنسان العربى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨٨ -ص٤١.

٢٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق - ص٣٢-٣٣.

٢٤- السيد سلامة الخميس: مرجع سابق - ص١٤٦.

٢٥- عبد العظيم أنيس: "هل يمكن إصلاح التعليم وحده" - مجلة الهلال - مؤسسة دار الهلال بالقاهرة - يونية - ١٩٩٣. ص٣٨.

٢٦- شبل بدران: كما يكون المجتمع تكون التربية - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية - ١٩٩٢. ص١٥٣.

٢٧- عبد العظيم أنيس: مرجع سابق. ص٣٩.

٢٨- محمد عزت عبد الموجود: "ملامح وأبعاد التجديد التربوى كما تنشده الخطة الخمسية لإصلاح نظام التعليم فى مصر" - ندوة التجديد التربوى فى مصر - مرجع سابق - ص٢٢-٢٤.

٢٩- أحمد إسماعيل حجى: تخفيض سنوات التربية التعليم بالمدرسة الابتدائية (دراسة نقدية للسياسة التعليمية فى مصر فى ضوء الفكر التربوى

والخبرات الأجنبية) - مكتبة النهضة المصرية - القـــاهرة - ١٩٨٩. ص١٧.

٣٠- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص٤٧.

١٣- المرجع السابق: ص٣٤-٣٥.

32-Hoyle, E: How does curriculum change?, Journal of curriculum studies, Vol.1-3, 1969.p.136.

٣٣- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص٣٥.

٣٤- أرمين جرتليز: "البحث التربوى فى أوروبا" ترجمة: محمـــد البهنســـى -مستقبليات - المجلد٢٩-العدد٣ -مركز المطبوعات اليونسكو بالقاهرة - سبتمبر ١٩٩٩ - ص٤٠٩-٤١٢.

٣٥- محمد منير مرسى: مرجع سابق. ص٣٨.

٣٦- المرجع السابق: ص٣٧-٣٨.

٣٧- فران فرى: "اتجاهات البحث التربوى المعاصر"، ترجمة: محمد ســـلامة آدم - مستقبليات - المجلد ٢٩-العدد٣- مركز مطبوعـــات اليونســـكو بالقاهرة - سبتمبر- ١٩٩٩. ص٤٤٩.

٣٨- فيكتور اوردنى روبرت ماكلين: آسيا "تأثير البحث التربوى على صناعة القرار" ترجمة: سناء مسعود، مستقبليات - المجلد ٢٧-العدد٤- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ديسمبر ١٩٩٧-ص٧٠٧.

٣٩- المرجع السابق: ص٧١٠.

٤٠- أحمد فتحى سرور: "مصر استراتيجية لإصلاح التعليم" - ترجمة حسين بشير محمود -مستقبليات المجلد٢٧-العدد٤- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ديسمبر ١٩٧٧-ص٦٩٩.

٤١- خوان كارلوس تيديسكو: "التغيير التربوى من منظور صـــناع القــرار" ترجمة: حسين بشير محمود -مستقبليات - المجلــد ٢٧- العــدد ٤١. مرجع سابق - ص٥٨٤.

٤٢- محمد منير مرسى: مرجع سابق ص٢٨.

٤٣- المرجع السابق ص٢٨.

٤٤- المرجع السابق ص٣٣.

٤٥- لمزيد من التفصيل عن أهداف التربية المقارنة يمكن الرجوع إلى:-

- محمد منير مرسى: الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة - عالم الكتب- القاهرة - ١٩٩٢.

- عبد الغنى عبود وآخرون: التربية المقارنة منهج وتطبيقه -مكتبة النهضــة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩.

٤٦- هنغلى شو، ننزها وزهو: "التربية المقارنة فى آسيا، وضعها الحاضــر، وآفاقها المستقبلية" - مستقبليات - المجلد (٢٠) - العدد (١) - مركــز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩٠. ص٨٣.

٤٧- المرجع السابق -ص٨٣-٨٤.

٤٨- محمد منير مرســى: أصــول التربيــة - عــالم الكتــب - القــاهرة - ١٩٨٤-ص٣٦.

٤٩- لمزيد من التفصيل عن هذا المفهوم يمكن الرجوع إلى:-

- محمود عباس عابدين: "الجودة واقتصادياتها فى التربية دراســة نقديــة" - دراسات تربوية - المجلد السابع - الجزء٤٤، سلسلة أبحاث تصــدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ١٩٩٢.

-Brent, D., Ruben: Quality in Higher Education Transaction publishers, New Jersey, 1995.

٥٠- انظر فى ذلك:
- فؤاد أحمد حلمى: نشأت فضل شرف الدين: "مفهوم الجودة الشاملة بـــالتعليم الثانوى" مجلة التربية - كلية التربية - جامعة الأزهـــر - العـــدد٧٦- ديسمبر١٩٩٨.
- حسن حسين الببلاوى: "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العـــالى بمصـــر" - بحوث مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحـــديات القـــرن ٢١ (أوراق عمل اليوم الثانى) جامعة المنوفية - مايو١٩٩٦.
- على السلمى: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايـــزو٩٠٠٠ - دار غريـــب للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة- ١٩٩٥.
٥١- لمزيد من التفصيل عن مفهوم الاعتماد وفوائد استخدامه فـــى المجـــال التربوى انظر:-
- صالح بدير، سميرة الشرقاوى: "الاعتماد" - بحوث مؤتمر جامعة القـــاهرة لتطوير الدراسات العليا (الدراسات العليا وتحـــديات القـــرن الحـــادى والعشرين - أبريل ١٩٩٦.
٥٢- انظر فى ذلك: محمد منير مرسى: الإصلاح والتجديـــد التربـــوى فـــى العصر الحديث - مرجع سابق.
٥٣- محمد عزت عبد الموجود: مرجع سابق ص٢٧-٣١.
٥٤- محمد منير مرسى: أصول التربية - مرجع سابق . ص٨١-٩٣.

الفصل الثانى

التجديد فى التعليم الجامعى

- مقدمة
- المتغيرات العالمية والإقليمية وانعكاساتها على التعليم الجامعى
- مجالات التجديد فى التعليم الجامعى
  - الإطار الفلسفى الذى تقوم عليه الجامعة
  - أهداف التعليم الجامعى
  - أنماط التعليم الجامعى وبنيته
  - العملية التعليمية الجامعية
  - تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
  - تقويم الأداء الجامعى
- المراجع والهوامش

الفصل الثانى

التجديد فى تطوير التعليم الجامعى

مقدمة:

لا يختلف اثنان على أن التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة فى حياة الأمم وفى مستقبلها شأن عظيم الخطر بعيد الأثر (أو هكذا ينبغى أن يكون) ولذلك أصبحت الجامعات فى العصر الحديث من المقومات الرئيسية للدولة العصرية، وأصبح إنشاء مثل هذه المؤسسات فى جميع الدول على اختلاف أحجامها ومستويات نموها من أهم أولوياتها.

فالجامعة تمثل القيادة الفكرية والعلمية فى المجتمع (بما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلا عاليا)، فهى بيت الخبرة ومعقل الفكر فى شتى صوره وأصنافه، ورائدة التطور والإبداع وصاحبة المسئولية فى تنمية أهم ثروة بشرية يمتلكها المجتمع وهى الثروة البشرية.[١]

وإذا كان أى تطوير أو تحديث فى المجتمع لابد له أن ينعكس على مختلف المؤسسات الاجتماعية بحيث تتطور هذه المؤسسات بالدرجة التى تجعلها قادرة على مواكبة هذا التطوير، ومن ثم تصبح قادرة على المشاركة فى الإسراع بمعدلاته وتضخيمها[٢] فإن تطوير التعليم الجامعى وتحديث مؤسساته يعد أحد الحلول المنطقية لخروج التعليم الجامعى من أزمته، وفى نفس الوقت لمواجهة التحديات المستقبلية المختلفة.

فالتعليم الجامعى يواجه فى الوقت الراهن تحديات ومتغيرات عديدة توجب مراجعة أهدافه وفلسفته وتنظيماته ومناهجه وعلاقته بالمجتمع الذى يوجد فيه، ومواجهة التعليم الجامعى لهذه التحديات ليس الغرض منه الاقتصار فقط على حل مشكلاته الحاضرة، وإنما أيضاً لمواجهة مشكلات المستقبل،

خاصة وأن التعليم فى جوهره عملية مستقبلية فنحن عندما نعلم إنما نعلم للغد. (٣)

أن تطوير التعليم الجامعى لم يعد مجرد اختيار وإنما أصبح ضــرورة تفرضها متغيرات الحاضر والمستقبل، فهو فى حاجة مستمرة لمراجعة فلسفته ونظمه وأساليبه لاستشراف آفاق المستقبل والتوافق معها ضمانا لإقامة نظــام تعليمى ينشئ المستقبل ويوجهه بدلا من نظام ينتظر أخطار المســتقبل لكــى يلهث وراءها بعد حدوثها فى محاولة للتكيف معها. (٤)

المتغيرات العالمية والإقليمية وإنعكاساتها على التعليم الجامعى:

يواجه التعليم الجامعى الحالى العديد من التحديات والمتغيرات الآنيــة والمستقبلية - هذه التحديات تتنوع ما بين تحديات موجودة بالفعل، وتحــديات من المتوقع حدوثها فهى ما زالت تتجمع فى سبيلها للتشكل والتبلور، وتحديات أخذت طريقها إلى التشكل بالفعل - لابد من التعــرف عليهــا وعلــى مــدى انعكاسها على التعليم الجامعى قبل البحث عن التجديد فــى تطــوير التعلــيم الجامعى، فتطوير التعليم الجامعى والتعرف علــى جوانــب هــذا التطــوير ومبررات حدوثه، لا يمكن أن يتم بصورة واضحة وصحيحة دون أن يســبق ذلك عملية استكشاف لمعالم الرؤية المستقبلية عالمياً وإقليمياً ومحليــاُ، ومــا تتضمنه هذه الرؤية من متغيرات، وتتمثل أهــم ملامــح هــذه الرؤيــة فــى المتغيرات الآتية:- (٥)

النمو السريع فى المعرفة: حيث بلغت معدلات تزايد المعارف والعلوم حدا لا سابق له، حتى أطلق البعض على هذا العصر "الانفجار المعرفى" وهذا التزايد بات من الضخامة إلى الحد الذى يصعب على أى فــرد متخصــص - مهمــا حاول - أن يلم بكل ما ينتج من معارف فى مجال تخصصه، وقــد أدى هــذا

النمو المعرفى إلى ظهور العديد من الاكتشافات والاختراعات والتى أحـدثت بدورها تغيرا واضحا فى كيف المعرفة، بل وفى الحياة الإنسانية كلها.

الثورة العلمية والتكنولوجية: والاتجاه المتزايد نحو استخدام الآلة فى مجالات الحياة المختلفة وتطور تكنولوجيا الآلات المتناهيـة فـى الصـغر والأدوات المعقدة، والأجهزة عالية الطاقة ذات التكلفة الزهيدة، والتى مـن المتوقـع أن تقلب النظم الاقتصادية رأسا على عقب، وأن تحدث تغيرات جوهرية فى البيئة الطبيعية والاجتماعية وثورة فى الرعاية الصحية، وفى مجالات الدفاع، وغزو الفضاء، والتعليم وطرائقه، إضافة إلى ما أثاره التقدم الهائل فى مجال الهندسة الوراثية من قضايا أخلاقية بخصوص التلقيح الصناعى ونقل الأعضاء وبنوك الأعضاء البشرية، وهو ما يتطلب إعادة نظـر وصـياغة جديـدة للقـوانين والمفهومات بل إن الأمر قد يتعدى ذلك إلى البحث عن مفهوم جديـد للحيـاة ذاتها وللوعى والضمير.

التطور الهائل فى نظم ووسائل الاتصال والانتقـال: وهو ما جعـل الأخبـار والأفكار والمعلومات فى أى مكان فى متناول الأفراد بحيث يستطيعون الإلمام بما يجرى حولهم وحول غيرهم ممن يعيشون بعيدين عنهم بـآلاف الأميـال، وأصبح العالم اليوم كما يقال بحق قرية صغيرة بفضل التقدم الهائل فى وسائل الإعلام والأقمار الصناعية.

اتساع دائرة الديمقراطية: وحرص الجماهير على الحصول علـى حقوقهـا الإنسانية ومن بينها التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعى بصفة خاصة، الأمر الذى أدى إلى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى.

التغيرات السريعة فى طبيعة المهن فى سوق العمل: نتيجة الاعتمـاد علـى التكنولوجيا الحديثة، حيث اختفت مهن وحرف، وغيرها فى طريق الاختفـاء،

وظهرت مهن وحرف جديدة اقتضتها ظهور المخترعات الحديثـــة، فظهــور الحاسبات الآلية - مثلا اقتضى ظهور عدد من المهن والأعمال المرتبطة بها، كذلك الحال بالنسبة لمجال الليزر والإلكترونيات والنشــاط النـــووى ومجــال الطيران - وغيرها.

الحرية الاقتصادية والتجارية: وانتشار مفاهيم الخصخصـــة(٦) واقتصـــاديات السوق ومبادءات القطاع الخاص والمنافسة، والاهتمام الشديد بعناصر الجودة الشاملة فى كافة مجالات الحياة بما فيها التعليم الجامعى.

ارتفاع كلفة التعليم الجامعى الجيد: وتقلص مصادر التمويل التقليدية له خاصة مع الاتجاه الجديد المتمثل فى تضاؤل سلطة الدولة، والدعوة إلى التقليل مـــن دورها فى تمويل بعض الخدمات، والتوسع فى تحميل تكلفة الخدمات العامـــة إلى المستفيد مباشرة، خاصة فى مجال التعلــيم الجــامعى، حيــث ارتفعــت الأصوات التى تطالب بضرورة أن تخفف الدولة من أعباء مســئوليتها عــن التعليم خاصة فى ظل الأزمة الاقتصادية، وتتيح للقطاع الخاص أن يشـــارك فيه، حتى ولو كانت هذه المشاركة تتضمن التعليم الجامعى.

التعاون الدولى وتشابك المصالح: والذى ترتب على تطــور نظــم ووســـائل الاتصال والانتقال وتلاشى المسافات والحدود، وارتباط أجزاء العالم ببعضـــها البعض، وهو ما أنعكس بصورة مباشرة على العلاقـــات الدوليـــة، فظهـــرت المنظمات والتجمعات الدولية وأصبح لها دوراً كبيراً فى إبراز قوة المجتمـــع الدولى، فالتكتلات الاقتصادية والعالمية والإقليمية أصبح لها دور هـــام فـــى توجيه الاقتصاد العالمى. هذه المتغيرات والتحديات انعكســـت علـــى التعلـــيم الجامعى فى كافة جوانبه، وتمثلت أهم هذه الانعكاسات فى الآتى:

١. زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى، وما تبعه من زيادة عدد الملتحقين بالتعليم الجامعى وقد أدى ذلك إلى إنشاء العديد من الجامعات الإقليمية، وظهور الجامعات ذات الأعداد الغفيرة، مع زيادة عدد الكليات التابعة لها، والعمل على تقديم خدمات التعليم الجامعى من خلال أنماط وبدائل ليست حكراً على الإطار المؤسسى التقليدى للجامعة أو الكلية، والتى تجعل التعليم العالى مفتوحا لفئات جديدة من الطلبة، وتتبع أساليب مرنة فى القبول، وتعتمد على التقدم فى وسائل الاتصال لتقديم هذه الخدمات للطلاب أصحاب الظروف الخاصة، والذين يزاولون مهنة ما، وليس لديهم الوقت أو المكان لمواصلة تعليمهم فى المؤسسات الجامعية التقليدية..
٢. إنشاء كليات ومعاهد جامعية جديدة تتصدى لتدريس التخصصات والعلوم الجديدة التى يتطلبها سوق العمل، وتخريج المتخصصين فيها، والاهتمام بالدراسات التكنولوجية فى التعليم الجامعى، من خلال إنشاء كليات للتكنولوجيا بكل جامعة، أو استحداث جامعات تكنولوجية، أو ربط الجامعات بمؤسسات الإنتاج والخدمات التى تستفيد من الخريجين، والاهتمام بالنواحى المهنية أو التعليمية فى مناهج التعليم الجامعى.
٣. ظهور تخصصات بينية تجمع بين أكثر من تخصص علمى وتعود إلى أكثر من منهج بحثى[٧]، بما يسهم فى تنشيط حركة التزاوج العلمى بين التخصصات المختلفة، وجعل الحواجز بين الأقسام العلمية الجامعية المختلفة والمتناظرة داخل الجامعة، أو بين العلوم الأساسية والعلوم الإنسانية غير موجودة، بما يتيح التكامل بين ضروب المعرفة

فى مواجهة مشكلة معينة، أو التخصصات سعياً وراء خدمة مجـالات البحث العلمى والتـدريس، وتلبيـة لاحتياجـات المجتمـع الحاليـة والمستقبلية.

٤. الأخذ بفلسفة التعليم المستمر فى التعليم الجامعى، وذلك مـن خـلال العمل على أن يكون للتعليم الجامعى دور مهم فى تأهيل خريجيـه أو الكوادر العاملة فى سوق العمل ورفع كفايتهم المهنية والعلمية.

٥. البحث الدءوب عن مصادر بديلة أو إضافية لتمويل التعليم الجـامعى (فالموارد المالية المتاحة للجامعات فى ظل تنظيماتها الحالية لا تفـى بتقديم تعليم جامعى جيد) وذلك بأن يتحمل الطلاب جانبا من التكاليف الدراسية ost Recovery[٨] أو بتقديم الجامعات لبعض الاستشارات أو الخدمات للمجتمع مقابل الحصول على بعض الموارد المالية نظير هذه الخدمات (الجامعة المنتجة)[٩] والبحث فـى طـرق أو أسـاليب لترشيد بنود الإنفاق على التعليم الجامعى واستخدام مـوارده الماليـة الاستخدام الأمثل من خلال العمل على استحداث صيغ جديدة للتعلـيم الجامعى تعتمد على أساليب تكنولوجية رخيصة بالقياس إلى الأعـداد الكبيرة المستفيدة منها.

٦. الاهتمام بعوامل الجودة أو النوعية الرفيعة فى أنظمة التعليم الجامعى من خلال وضع نظام - أو تحديد مجموعة من الإجراءات - لضـمان تحقيق الجامعة لمستويات أداء متميزة[١٠] والبحث فى بعض النمـاذج العالمية لقياس الأداء الجامعى وجودته.

٧. العمل على تحقيق مزيد من الاتصال والتعاون بين الجامعات ومعاهد التعليم العالى على مختلف المستويات الإقليمية والعالمية[١١] من أجل

تبادل الخبرات والمشاركة فى المـوارد المتاحـة وتبـادل الطـلاب الأساتذة، وللتقليل من هجرة العقول من الدول الناميـة إلـى الـدول المتقدمة، ولمواجهة تحديات المعرفة وثـورة المعلومـات والحريـة الاقتصادية والتى أصبحت من أهم مخرجات القرن العشرين ومن أهم مدخلات القرن الواحد والعشرين.

٨. الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية بجانب الاهتمام باللغة القومية[١٢] بما يسهم فى الانفتاح على الحضارة المعاصرة مع المحافظة على الذاتية أو الهوية الثقافية للمجتمع، ويجعل الخريج متصلا بالثقافـة العالميـة ومنتمياً لوطنه وثقافته.

التجديد فى التعليم الجامعى:

إن الحديث عن أشكال وأنماط التجديد فى التعليم الجـامعى تقتضـى الإشارة إلى ملاحظتين:

الأولى: تتعلق بأن تحديد ما هو جديد فى مجال التعليم الجامعى لـيس سـهلا فبعض النماذج تعد تجديدية بالنسبة لبعض الدول والبلدان، غير أنها لا تعتبـر أو لا تمثل تجديداً وتحديثاً فى بعض الـدول والبلـدان الأخـرى فاسـتخدام المقررات الدراسية ونظام المواد الاختيارية وتطبيق نظام الساعات المعتمـدة يعد من المظاهر التجديدية فى أغلب الدول العربية التى اعتمدت هذه الأنظمة، غير انه فى كثير من البلدان يتم تطبيق هذه الأنظمة واستخدامها منذ فتـرات طويلة.

أما الثانية: فهى تتعلق بأن أشكال التجديد فى التعليم الجامعى التى تم إدخالهـا فى أنظمة التعليم فى العالم تتنوع وتتعدد، حيث يتعـرض بعضـها للإطـار الفلسفى الذى تقوم عليه الجامعة، ويتعرض بعضها الآخر لبنية هذه الأنظمـة،

ويتعرض البحث الثالث للنماذج والمحتوى والطرائق، كما يتعـرض بعضـها لأنواع الشهادات والدرجات الممنوحة، كما يتعرض بعضـها لإدارة أنظمـة التعليم، ولذلك من الصعب التعرض فى هذا الفصل لكل أشكال التجديـد فـى التعليم الجامعى وأنماطه، والإشارة إلى كل الخبرات والتجارب الدولية، نظرا لتعددها وكثرتها، وسوف يتم فقط تناول أهم جوانب التطوير أو لتجديـد فـى النواحى التالية:

أولا: التجديد فى الإطار الفلسفى الذى تقوم علية الجامعة:

يمكن حصر أهم التجديدات فى هذا المجال فى ثلاث نقاط أساسية:

١- أن الجامعة أو التعليم الجامعى لم يعد قاصرا على الصفوة بل بات مفتوحا لعدد كبير من الأفراد، فالجامعة مرت بثلاث مراحل أو أطوار تبعاً للجمهـور الذى تستهدفه، بدأت بمرحلة الجامعة للنخبة، تلاها مرحلة الجامعة للعدد الأكبر من الطلاب، وأصبحت فى المرحلة الحالية وهى الجامعة للجميع(١٣) وقد تجسد ذلك فى شعار "التعليم العالى للجميع"(١٤) لقد انتهـى عصـر التعلـيم العـالى الجامعى للنخبة أو كمصفاة للمتقدمين، وصار حقا مكتسـبا للجمـاهير التـى تمارس ضغوطها من أجل الحصول عليه، فقد بلغت نسبة الملتحقين بـالتعليم الجامعى فى الفترة من ٨٦إلى١٩٨٨ فى الولايات المتحدة إلى ٥٩,٦% مـن مجموع السكان فى الفئة العمرية ١٨-٢٣ عامـا وفـى كنـدا إلـى ٦٢,٣% والأرجنتين ٤٠,٨% وكوريا الجنوبية ٢٧,٢% وفى مصر ١٩,٨%.(١٥)

٢- أن الجامعات أو مؤسسات التعليم العالى لم تعد مؤسسات حكومية فقـط أو من مسئوليات الدولة فقط، وإنما ظهرت الجامعات الخاصة(١٦) فـى محاولـة لمقابلة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى، ولتقديم تعلـيم جـامعى على درجة عالية من الجودة، وتتمثل أنماط تخصيص التعليم الجامعى عالميـاً

فى أربع فئات أو صيغ تتفاوت ما بين التخصيص الشامل للتعليم العام، بحيث يتولى القطاع الخاص تمويل الجامعات وإدارتها دون أى تدخل من الدولة، وبين تلك المؤسسات الجامعية التى يتولى القطاع الخاص والأهلى تأسيسها وإدارتها، ولكنها تستمد تمويلها من القطاع العام بشكل شبة كامل تقريباً، وبينهما تخصيص شديد يفترض استرداد كامل تكلفة التعليم العالى الرسمى من المنتفعين به، وشكل رابع معتدل من التخصيص تتولى الدولة بموجبه مسئولية التعليم وتلجأ فى الوقت نفسه ضمن حدود معقولة إلى مصادر التمويل الخاصة. (١٧)

٣- لم تعد الجامعة قاصرة على أهدافها على إعداد الخريجين وإجراء البحوث الأكاديمية وإنما تجاوزت ذلك إلى الاهتمام بالتعليم المستمر وتقديم خدماتها للمجتمع(١٨) من خلال الخدمات الاستشارية عن طريق فتح مكاتب استشارية متخصصة (مراكز الخدمة العامة) فى الكليات (وحدات ذات طابع خاص) والقيام ببعض النشاطات الإنتاجية التى تعزز العملية التعليمية وتزيد من معرفة طلبتها بخواص ومتطلبات العمل الميدانى.

ثانيا: التجديد فى أهداف التعليم الجامعى:

لقد مضى العهد الذى كانت الجامعات مؤسسات التعليم العالى تجد فيه نفسها مسئولة فقط عن تكوين الباحثين وإعداد العلماء الذين يتفرغون للعلم والمعرفة باعتبارها هدفا فى حد ذاتها، ولكن هذه الأهداف تطورت وسوف تتطور فى المستقبل، وستكون الأولوية فى جامعة المستقبل للأهداف التالية:

فيما يتعلق بالتعليم:

- تعليم الطالب كيفية التعلم الذاتى والتقويم الذاتى.
- اكتساب الطالب الاستقلالية الإبتكارية والقدرة على الإبداع.

- اكتساب الطالب القدرة على التحكم فى التغير.
- اكتساب الطالب القدرة على المشاركة فى تنمية مجتمعه.
- اكتساب الطالب الرغبة فى الاستقرار فى التعليم.
- اكتساب الطالب القدرة على تحديد ما يريد أن يكون عليـــه، والقــدرة على تنمية شخصيته.[١٩]

فيما يتعلق بخدمة المجتمع والتعليم المستمر: [٢٠]

- تدريب العاملين بمؤسسات المجتمع المختلفة على الجديد فـــى مجـــال عملهم، وإتاحة فرص التدريب التحويلى لهم.
- معاونة مؤسسات المجتمع المختلفة فى حل ما تواجه من مشكلات من خلال الدراسات والبحوث العلمية.
- الانفتاح على الثقافات الإنسانية عند الشعوب الأخرى بما يســـهم فـــى تشجيع التعاون الدولى، وتدعيم فرص السلام بينهم.
- الإسهام فى حل المشكلات العالمية التى تواجه المجتمعـــات وتشـــجيع التعاون الفكرى على المستوى الدولى.
- إتاحة الفرص أمام الراغبين فى مواصلة الدراسة الجامعية فى تحقيق أهدافهم.
- تزويد الدراس أو الباحث بالمعارف والخبرات التى تمكنه من معرفـــة أصول ثقافته وتراثه الوطنى.

وفيما يتعلق بالبحث العلمى:

- المساهمة فى مجالات العلم والتكنولوجيا والإضافة إليها.
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلى.

- إجراء البحوث البينية التى تعالج بعض المشكلات المتداخلة من خلال أكثر من تخصص.
- التعاون العلمى مع الجامعات العربية والأجنبية.
- تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على طرائق البحث وأساليبه الحديثة.

ثالثا: التجديد فى أنماط التعليم الجامعى وبنيته:

إن التجديد فى فلسفة التعليم الجامعى وأهدافه، فرضت ضرورة العمل على تجديد بنيته وأنماطه من خلال العمل على تطوير الأنماط السائدة، أو اقتراح أنماط جديدة تتفق والأهداف الجديدة له، وتتمثل أهم هذه التجديدات فيما يلى:

١- تقسيم الجامعات الكبيرة كثيرة العدد إلى جامعات صغيرة أو متوسطة العدد أو فك هذه الجامعات إلى عدة حرم جامعية Multicamps Universities، فجامعة السربون فى فرنسا صارت ١٣ جامعة، كل واحدة يلتحق بها عدد من الطلاب يتراوح بين ٦ آلاف على الأقل، ولا يزيد عن ٣٥ ألف طالب.

٢- الأخذ بفكرة الجامعة التخصصية بحيث تتحول الجامعة الأم إلى عدد من الجامعات فتصبح إحداها طبية، وأخرى هندسية، وثالثة زراعية، ورابعة للعلوم الإنسانية، وخامسة تربوية - وهكذا، وهذا النمط سائد فى كثير من جامعات الدول المتقدمة، حيث نجد جامعات تكنولوجية فى كثير من الدول من بينها أستراليا، والنمسا وفرنسا وألمانيا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وفى اليابان نجد جامعات تخصصية متنوعة مثل جامعة أوزكا للدراسات الأجنبية، وجامعة طوكيو للطب وطب الأسنان، وجامعة طوكيو الوطنية للفنون والموسيقى، وجامعة طوكيو للمصايد.[٢١]

٣- إنشاء مراكز وكليات للدراسات العليا يختص كل مركز أو كلية منها بمجال تخصص معين يتناسب مع طبيعة اهتمامات القطر الذى يوجد فيه، وتصبح مراكز للتميز والتفوق الرفيع Centers of Excellence كما هو الحال فى معهد ماستشوستس للتكنولوجيا (M.I.T) بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة موسكو، ومدرسة الرياضيات العليا فى فرنسا...وغيرها. (٢٢)

٤- إنشاء جامعة للدراسات العليا تكون قادرة على تقوية الأسس العلمية والتكنولوجية فى مجالات البحث والتطوير، وتفسح المجال لمزيد من الدراسات البينية Interdisciplinary والمتجاورة Trans-Disciplinary والعرضية Cross-Disciplinary

٥- التوسع فى مؤسسات التعليم العالى عن بعد Distance Higher Education والذى يستثمر وبشكل موسع التقنيات التربوية الحديثة مثل الراديو والتليفزيون والأقمار الصناعية والحاسبات الآلية، فى تعديل الطرائق التقليدية فى التعليم، والوصول إلى الفئات الجديدة من الطلاب التى لا تستطيع الوصول أو الحضور إلى مؤسسات أو مراكز التعليم والتعلم بالطرق التقليدية(٢٣) - وقد تم البدء بإنشاء أقسام للتعليم عن بعد ضمن إطار الجامعات التقليدية حتى يتم التمكن من اكتساب الخبرات الكافية فيه(٢٤) - ومن أهم الأنماط الجامعية غير التقليدية التى تعتمد على هذه الفكرة ما يلى:

- **الجامعة المفتوحة Open University**: وهى نمط من الأنماط المؤسسية المستخدمة فى التعليم العالى فى كثير من البلدان (ومن بينها مصر) (٢٥) يمكن الطلاب من الحصول على الشهادة الجامعية للطلاب البالغين غير المتفرغين، وفرص الالتحاق بها متاحة للجميع، دون التقيد بشروط السن أو المؤهلات العلمية.

- **جامعة الهـواء** University of Air: الجامعـة التربويـة الإذاعيـة التليفزيونية، الجامعة الإذاعية التليفزيونية وغيرها من الأنماط التى تعتمد على وسائل الإعلام والاتصال فى توصيل خدمات التعليم العـالى إلـى الطلاب فى أماكن تواجدهم. (٢٧)
- **الجامعة بدون جدران** University without walls: وهى مؤسسـة مستقلة لها كيانها القانونى المستقل تقوم بتنظيم دراسات جامعيـة تلقـى عبر الأثير فى شكل برامج إذاعية مسموعة ومرئية دون أن يكون لهذه المؤسسة مبان أو منشآت تمارس فيها العملية التعليمية، حيث يتم توصيل المعرفة إلى الطلاب فى أماكنهم، وتخصص قاعات أو مراكز إقليمية لهم تتوافر فيها أجهزة الإذاعة المسموعة والمرئيـة والأشـرطة المسـجلة وغيرها من الوسائل التعليمية الحديثة. (٢٨)

٦- التوسع فى مؤسسات التعليم العـالى التعـاونى Cooperative Higher Education فهذه المؤسسات تسهم فى زيادة مساهمة المؤسسات الإنتاجية فى تحقيق أهداف النظام التعليمى والمساهمة فى كلفته المالية بالإضافة إلى زيادة الربط بين التعليم والعمل المنتج، وتوسيع فرص التعليم العالى أمام فئات جديدة من المجتمع، ويمكن أن يتم هذا التوسع من خلال تشجيع مؤسسـات الإنتـاج ذاتها على إنشاء معاهد وكليات للتعليم العالى تشرف عليها إشرافا كاملا مـن النواحى المالية والإدارية، وفى نفس الوقت تتعاون مع الجامعات ومؤسسـات التعليم العالى فى تيسير النواحى الأكاديمية والفنية. (٢٩)

٧- التوسع فى مؤسسات التعليم العالى قصير الدورة Short Cycle Higher Education: المؤسسات قصيرة الدورة هى تلك المؤسسات التى تستمر مدة الدراسة فيها أقل من أربع سنوات (ما بعد المرحلة الثانويـة) وتوجـد هـذه

المؤسسات تحت مسميات متعددة منهـا كليـات المجتمـع، Community Colleges، الكليات الصغيرة، المعاهد الفنية، البوليتكنيك، المعاهد المتوسطة، المعاهد الجامعية التكنولوجية...وغيرها، وتختلف هذه المؤسسـات بـاختلاف البرامج التى تقدمها فبعضها كليات متخصصة مثل كليات إعـداد المعلمـين، وبعضها لكليات متعددة التخصصات مثل البوليتكنيك. (٣٠)

ومما تجدر الإشارة إليه أن التوسع فى هذه المؤسسات يمكن أن يسهم فى تخفيف الضغط على المؤسسات الجامعية التقليدية كما أن هذه المؤسسـات تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وترتبط ارتباطا فعالا بالمجتمع.

٨- التحول من نظام الكليات كوحدة عملية للجامعة إلـى الأقسـام كوحـدات عملية، باعتبارها الأخيرة أكثر مرونة، وأكثر قدرة على التكيف مـع طبيعـة التحولات العميقة فى طبيعة المعارف الإنسانية، وقدرتها على رفع الإنتاجيـة العلمية لأعضائها من خلال توفير فرص وبواعث متنوعة. (٣١)

٩- إدخال تغييرات فى نظم الدراسة بحيث لا تقتصر على الطالب النظـامى، وإنما تتيح الفرص للدراسات المسائية، وللدراسة بعـض الوقـت، أو التعلـيم المتناوب Elterneted Education والدراسة من الخارج (نظام الانتسـاب الموجه Guided Affiliation) وذلك على نحو المتبع فى جامعة لندن فـى المملكة المتحدة، وجامعة كيوبيك فى كندا، التى وصل عدد الطلاب الدارسين بها فى عام ١٩٨٧ بعض الوقت إلى ٤٩٨٤٠، بينما أقتصر عدد الدارسين كل الوقت على ٢٧٨٧٠ طالبا فقط. (٣٢)

رابعا: التجديد فى العملية التعليمية الجامعية:

تتمثل أهم التجديدات التى يتوقع أن تحدث للعملية التعليمية الجامعيـة فى النواحى التالية:

- التحول من نظام العام الأكاديمى الكامل إلى نظام الفصول الدراسية (الفصل الدراسى المحدد، الفصل الدراسى ذو الساعات المتعددة) مع العمل على توفير الظروف الملائمة لتطبيقه[٣٣] نظراً لما يحققه نظام الفصول الدراسية من فوائد عديدة تتعلق بالطالب وعضو هيئة التدريس، والعملية التعليمية الجامعية.
- الأخذ بالتقنيات الحديثة فى طرق التعليم والتعلم مثل الأقمار الصناعية وشبكات البريد الإلكترونى والتخاطب المرئى، وشرائط الكاسيت والفيديو التعليمية وشبكات الحاسب الآلى..وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية الحديثة[٣٤]، وفى هذا المجال تحرص كل جامعة على إنشاء مركز لتقنيات التدريس يشتمل على دوائر مغلقة للإذاعة والتليفزيون، وشبكة كمبيوتر، واستديو سينمائى ووحدة للوسائل التعليمية السمعية والبصرية، تضم خبراء ومتخصصين فى الإخراج والإنتاج والتعليم الذاتى والبرنامجى. [٣٥]
- تطوير طرق واستراتيجيات التدريس بحيث لا تقتصر فقط على الطرق التقليدية (المحاضرة) إنما تمتد لتشمل استخدام استراتيجيات فاعلة كالتعلم الذاتى، والتعلم بالتمكن، والتعلم بحل المشكلات والتعليم البرنامجى وطريقة الموديولات (تفريد التعليم) الحزم التعليمية وغيرها من الطرق التى تهتم بالفهم وتربط بين النظرية والتطبيق، وتهتم بالإبداع واستقلالية التفكير وإتاحة فرص التعلم الذاتى. [٣٦]
- التطوير المستمر للمناهج والمقررات الدراسية بحيث تلاحق تفجر المعرفة وتجد مكاناً للدراسات البينية والتخصصات الجديدة فمن المتوقع أن يتضمن المحتوى بالإضافة إلى العلوم التقليدية، مجالات

البيئة وتطويرها وكذلك مجالات المعلوماتية، وموضوعات الطاقة بكل صورها ومهارات استخدامها وترشيد هذا الاستخدام، والحفاظ عليها، وطرائق البحث عن مصادر متجددة وموضوعات تتعلــق بعناصــر الثقافة القومية دون إغفــال اللغــات الأجنبيــة أو الثقافــة العالميــة المعاصرة، كل ذلك ضمن إطار متشابك يوضح وحدة المعرفة أكثــر من معالجات تجزيئية غير مترابطة(٣٧) هذا التطوير يمكن أن يتم من خلال مجالس الأقسام أو من خلال مجالس استشارية تضــم بعــض رجال الأعمال ومجموعة من الخريجين بالإضافة إلى المتخصصــين من أعضاء هيئة التدريس للعمل على تطوير المناهج وفق متطلبــات سوق العمل.

- الاهتمام بالتقويم المستمر لكل جوانبه التعليمية، الطالــب، الأهــداف، المحتوى العلمى، طرق التدريس وتقنياته، إضافة إلى أساليب وأدوات التقويم والامتحانات، وألا يقتصر الأمر فى تقويم الطالب على قيــاس قدرات الحفظ فقط وإنما يمتد إلى الفهم والتحليل والنقد، وإلى قيــاس القدرة على أداء المهارة المطلوبة، الكشف عن مدى إيمانه بالاتجاهات الجديدة. (٣٨)

- توجيه مزيد من الاهتمام بالخدمات الطلابية والتى تتمثل فــى العمــل على توفير الرعاية النفسية والتوجيه التربوى والعلمى للطلاب، إضافة إلى الرعاية الصحية ورعاية المعــوقين والمتفــوقين وغيرهــا مــن الخدمات التى تسهم فى توفير المناخ المناسب للعملية التعليمية.

خامسا: التجديد فى تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:

لا يستطيع التعليم الجامعى أن يجابه التحديات الآنية والمستقبلية إلا بتنمية أعضاء هيئة التدريس على نحو يعينهم على الاضطلاع بما يتوقع منهم من أدوار ومسئوليات، وفى الغالب يتم ذلك من خلال إتباع الآتى:

١- الاهتمام بالإعداد التربوى لأعضاء هيئة التدريس[٣٩] وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أ- تنظيم حلقات أو دورات تدريبية تجديدية بهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بكفايات تقويم كل عناصر العملية التعليمية بل وعناصر النظام الجامعى ككل، وغيرها من الكفايات التى يمكن أن تسهم فى مساعدة المعلم الجامعى على أداء مهامه العلمية والتربوية. [٤٠]

ب- النص فى لوائح وقوانين تنظيم الجامعات على جعل الإعداد التربوى شرطا مسبقا لالتحاق عضو هيئة التدريس بالعمل الجامعى.

جـ- إنشاء وحدات أو مراكز للتدريس الجامعى فى كل جامعة تكون مستقلة أو ملحقة بكليات التربية ويكون هدفها تطوير النشاطات التدريسية خاصة نظم الامتحانات ونظم القبول ونظم التوجيه والإرشاد الطلابى. [٤١]

د- احتساب نتيجة النشاط التدريسى فى نظم الحوافز والترقيات، شأنه فى ذلك شأن نشاطات البحوث ونشاطات الخدمة العامة. [٤٢]

٢- الاهتمام بالنمو العلمى والمهنى للمعلم الجامعى[٤٣] وذلك من خلال:

أ- تيسير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس فى المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية ذات الصلة بتخصصه الأكاديمى حتى يتم له تبادل الخبرات مع زملاء له عاملين فى نفس تخصصه.

ب- العمل على توفير الدوريات العلمية والمراجع الأساسية والكتب الحديثة بالمكتبات الجامعية بما يمكن عضو هيئة التدريس من الإطلاع على المعارف الجديدة فى مجال تخصصه.

جـ- التوسع فى نظام تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات العربية والأجنبية، وذلك عن طريق وضع خطط متكاملة للأساتذة الزائرين من الجامعات الأجنبية، وإيفاد بعض أعضاء هيئة التدريس لمدد تتراوح بين ٦-٩ شهور وذلك للإطلاع على نظم الدراسة والبحث فى الجامعات الأجنبية، حيث أثبتت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين زيادة مرات الاتصال والاحتكاك العلمى وارتفاع الإنتاجية العلمية. (٤٤)

د- عقد دورات تدريبية أو ورش عمل لشباب أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على الجديد فى مجال البحث العلمى ومهاراته، ولإتقان اللغات الأجنبية، بما يسهم فى تمكينهم من امتلاك هذه المهارات والاتجاهات المصاحبة لها، إضافة إلى الدورات التدريبية التى تتعلق بالجديد فيما يتعلق بنظم الدراسة الجامعية. (٤٥)

٣- البحث عن صيغ لتقويم أداء عضو هيئة التدريس(٤٦)، بما يتناسب مع تنوع جوانب هذا الأداء، بحيث تتضمن هذه الصيغ تقويم أو قياس مؤشرات أداءات التدريس والبحث ورعاية الطلاب وخدمة المجتمع، ويدخل فى ذلك ما أثير حول ضرورة تعديل أو البحث عن صيغ جديدة لترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، تسهم فى تحقيق مزيد من النمو العلمى والمهنى لعضو هيئة التدريس. (٤٦)

٤- العمل على توفير الجو الملائم لأداء عضو هيئة التدريس لرسالته بصورة أفضل، من خلال توفير الحياة الكريمة له، وتوفير الوقت اللازم لبحث وسائله

ومتطلباته، والتخفيف عن الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس، الأمر الذى يتيح له الوقت الكافى كى يتمكن من تحقيق التوازن بين مهمة التدريس ومهامه الأخرى والتى من أهمها الإشراف على طلاب البحث العلمى ومتابعتهم.

سادسا: التجديد فى مجال تقويم الأداء الجامعى:

الجامعة مهما كان مكانها أو زمان تواجدها تحتاج دائماً إلــى أداة أو مقياس للحكم على مستوى أدائها لمهامها فى ضوء ما قامت عليه من فلسفات ورؤى وأهداف، وتتمثل أهم التجديدات فى مجال تقويم الأداء الجامعى فيمــا يلى:

١- الاستفادة من النظريات والمفاهيم التــى عالجهــا مفكــرو نظريــة الأداء الإنســانى Human performance وتكنولوجيــا الأداء Performance Technology فى البحث عن مداخل جديدة لتقويم الأداء الجامعى مثل نظــم إدارة الجودة الشاملة المعروفة بــ T.Q.M وهندسة التغير أو إعادة الهيكلــة Reengineering(٤٨) حيث يمكن الأخذ بنظام الجودة الكلية فى التعليم Total Quality Education لتطوير منظومة التعليم الجامعى والوصول بخريجيها إلى المستوى المطلوب عالمياً ومحلياً، من خلال مشاركة جميع المشاركين فى العملية التعليمية فى تقويم الأداء الجامعى.

٢- السعى نحو توفير أو إعداد قائمة أو أداة تتضمن المعايير التى يمكن على أساسها تقويم الأداء الجامعى(٤٦) تتضمن مختلف أشــكال الأداء الجــامعى أو مجال من مجالات الأداء الجامعى.

٣- إنشاء إدارة أو مركز بكل جامعة تضم عددا من الأساتذة المشــهود لهــم بالكفاءة العلمية والخبرة الأكاديمية، وبعض أفراد البيئة المحيطة والخــريجين، تتولى تقويم (تطوير) أداء كل مجال من مجالات العمل الجــامعى، وإجــراء

البحوث والدراسات وعقد المؤتمرات والندوات التـــى تتعلــق بتقــويم الأداء الجامعى بصفة خاصة والتعليم الجامعى بصفة عامة. (٥٠)

٤- الأخذ باستراتيجيات الكفاية Efficiency هى العلاقــة بــين المخرجــات والمدخلات والفاعلية Effectualness هى العلاقة بين المخرجات والأهداف والتقويم المستمر فى تقويم الأداء الجامعى ووضع معايير واضحة لتطبيقها.

المصادر والهوامش

١- عبد الفتاح أحمد جلال: "تجديد العملية التعليمية فى جامعـة المسـتقبل" - مجلة العلوم التربوية - المجلد الأول - العدد الأول - معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة - يوليو ١٩٩٣، ص٢٣.

٢- عبد الله بوبطانه: "أنماط التعليم العالى التى يحتاجها الوطن العربى حتـى عام ٢٠٠٠" - مجلة اتحاد الجامعات العربية - عدد متخصص عـن التعلـيم الجامعى والعالى فى الوطن حتى عام ٢٠٠٠- عمان- يوليو١٩٨٨، ص٢٨٥.

٣- المجلس الأعلى للجامعات: الحوار الوطنى - ورقـة عمـل مقدمـة مـن المجلس الأعلى للجامعات - القاهرة - يونيو١٩٩٤، ص٤٩.

٤- محمد فوزى عبد المقصود: "جامعة المستقبل فى مصر "تصور مقترح" - دراسات تربوية - المجلد الثامن - الجزء ٤٩ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة - القاهرة - ١٩٩٣، ص٤٩.

٥- لمزيد من التفاصيل عن هذه التحديات والمتغيرات يمكن الرجوع إلى:-

* مايكل شاتوك: "المهددات الداخلية والخارجيـة لجامعـة القـرن الحـادى والعشرين" تعريب هند مصطفى - عالم الفكـر- المجلـد٢٤- العـددان الأول والثالث - وزارة الإعلام - الكويت ١٩٩٥.

* محمد نعمان نوفل: "مأزق سياسات التعليم العالى فى ظل توجيهات التنمية" - مستقبل التربية العربية - المجلد الأول - العدد الثالث - مركز ابن خلـدون للدراسات الإنمائية - القاهرة - يوليو ١٩٩٥.

*UNESCO: Education and Informatics worldwid The state of the Art and Beyond: Paris,1994.

*UNESCO: Reflections on the Future Development of Education, Educational Studies and Documents,No.

49English edition published by United Nations Educational, paris, 1994.

* نبيل على: العرب وعصر المعلومات - عالم المعرفة - العدد (١٨٤) - المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت- أبريل١٩٩٤.

*Hrdley Beare and Richard slaughter: Education for the Twenty-first Century, Route ledge, London, 1993.

* عبد الفتاح أحمد جلال: مرجع سابق.

* سعيد إسماعيل على: "التعليم المصرى بين القطاع العام والقطاع الخاص" - دراسات تربوية - المجلد السابع - الجزء ٤٥- سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٢.

* توماس كون: بنية الثورات العلمية، ترجمة شوقى جلال- عالم المعرفة - العدد١٦٨ - المجلس الوطنى الثقافة والفنون الآداب- الكويت - ديسمبر ١٩٩٢.

* ضياء الدين زاهر: "مستقبل الجامعة فى مصر تحديات وخيارات" - الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس: التعليم الجامعى فى الوطن العربى- المجلد الثالث عشر- دار الفكر العربى القاهرة - ١٩٩٠.

* عبد الفتاح إبراهيم تركى: "مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية جدل البنى والوظائف" - بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى آفاق مستقبلية المجلد الأول- كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - يوليو ١٩٩٠.

* سهير على الجيار: "التعليم الجامعى والشخصية المصرية فى ضوء تحديات المستقبل" - مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى آفاق مستقبلية - مرجع سابق.

* عبد الرازق عبد الفتاح: "السياسات التكنولوجية وقضية الاختيار" - دراسات تربوية - المجلد الثالث- الجزء١٤ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٨٨.

* عبد الله بوبطانه: "الجامعات وتحديات المستقبل" - عالم الفكر- المجلد١٩- العدد الثانى- وزارة الإعلام- الكويت يوليو/ سبتمبر ١٩٨٨.

* عبد الفتاح: "رؤية مستقبلية للتعليم الجامعى" - دراسات تربوية - المجلد الثانى- الجزء السادس- سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة- ١٩٨٧.

٦- ذاع إنتشار هذا المفهوم فى مصر أخيرا بمناسبة سياساتها بشأن التحول من القطاع العام إلى القطاع الخاص، كما استخدم المصدر الذى يرادفه وهو التخصيصية. أنظر فى ذلك:

* صديق محمد عفيفى: التخصيصية لماذا، وكيف؟ كتاب الأهرام الاقتصادى- العدد٦٠- مؤسسة الأهرام- بالقاهرة- فبراير١٩٩٣.

* أحمد محمد محرز: الخصخصة النظام القانونى لتحول القطاع العام إلى القطاع الخاص- كتاب الأهرام الاقتصادى- العدد٩٩ مؤسسة الأهرام - القاهرة- أبريل١٩٩٦.

٧- ضياء الدين زاهر: مرجع سابق ص٢٠٩-٢١٢. انظر ذلك:

*Joseph J. Nockelman (ed): Interdiscipliary and Higher Education, The pennsylvania state, University press,1979.

٨- لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه وخبرات بعض الدول فى هذا المجال، ونسبة الرسوم الدراسية التى يدفعها الطلاب من إجمالى التكاليف يمكن الرجوع إلى:

*Albecht Douglas and ziderman, Adrian: student Loans,An Effective Instrument for Cost Recovery in Higher Education? Research Observer, Vol,8 No,1,The world Bank,washington,1993.

* World Bank: priorities and straegies for Education, washington, January,1995.

*Becher: T. process and structure in Higher Education,2 ed edition, Route ledge, London, 1992.

٩- لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه يمكن الرجوع إلى:

* عبد الإله الخشاب: مجذاب بدر العناد: "الجامعة المنتجة، الفلسفة والوسائل" - مجلة اتحاد الجامعات العربية -العدد (٣١) - الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية - عمان- يناير ١٩٩٦.

*Hockenberge, Susan J: Marking in Higher Eduction, ERIC Document, No.ED 293412,1988.

١٠- جاء الاهتمام بجودة التعليم العالى فى العديد من دول العالم علـــى أثـــر اكتشاف هذه الدول انخفاض مستوى التعليم فيها، وامتدادا للمتغيـــرات التـــى فرضت نفسها على الشركات التجارية والصناعية وجعلتها تضع مواصـــفات وشروط عالمية تحصل بمقتضاها على شهادة الجودة العالمية والتى تعرف بـــ ISO. انظر فى ذلك:

* أمين النبوى: "إدارة الجودة الشاملة فى نظم التعليم"- مستقبل التربية العربية- المجلد الأول- العدد الثالث- مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية- القـــاهرة - يوليو ١٩٩٥.

*Alma Graft (ed): International Developments in Assuring Quality in Higher Education, The Falmer press, London, 1994.

*Jamil Salmi and Adrian M. Verspoor (ed): Revitalizing Higher Education,IAU press, New York, 1994.

* حسان محمد حسان: رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جـودة لتعلـيم- دراسـات تربوية- المجلد التاسع- الجزء٦٥ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطـة التربيـة الحديثة - القاهرة- ١٩٩٤.

* عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتهـا، اسـتراتيجيات تحقيق الكفاية والتقويم المستمر - مجلة العلوم التربوية- المجلد الأول- العـدد الأول- مرجع سابق.

* محمود عابدين: "الجودة واقتصادياتها فى التربية دراسة نقدية"- دراسـات تربوية- المجلد السابع- الجزء ٤٤- سلسلة أبحاث تصدرها رابطـة التربيـة الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٢.

* Mantz Yorke: performance Indicators: Towards a synoptic Framework, Higher Education, Vol.21, No.2 March, 1991.

*Adam, E. E. and Others: Productivity and Quality Measurement as a Basis for Improvement, Prentice- Hallm, Inc. Englewood Cliffs, N.Y,1988.

*Groth, R. A: Managing Quality for Higher Education, Mc-Grow Hill, New York,1992.

* Mingle, Lames R. The political Meaning of Quality, AAIIE Bulletin, Vol.41,No.9,May 1982.

* Bratton, Barry: Instructional Improvement Centers in Higher Education, Instructional Development The State of the Art Vol.1,1978.

١١- من أبرز المشروعات الدولية فى هذا المجال مشروع توأمة الجامعـات Unitwin والكراسى الجامعيـة لليونسـكو Unesco University Chairs والجامعات متعددة الجنسيات. انظر فى ذلك:

* محمد أمين المفتى: "مصطلحات فى التعليم الجـامعى، توأمـة الجامعـات" والكراسى الجامعية لليونسكو- دراسات فى التعليم الجامعى - مركز تطـوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس- ١٩٩٣.

*مجلة مستقبل التربية العربية: "توأمة الجامعات" - المجلد الأول- العدد الأول- مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية - يناير ١٩٩٥، ص٢٥٧-٢٦٠.

*جوهان صالتنج: الجامعات المتعددة الجنسية تشـكليها ووظيفتهـا- ترجمـة إبراهيم البرلس- مستقبل التربية - العدد الرابع - مركز مطبوعات اليونسـكو بالقاهرة - ١٩٨٠.

* وتوجد منظمات دولية عديدة تعمل على تحيق مزيد من التعاون والاتصال بين مؤسسات التعليم العالى منها على سبيل المثال اتحاد الجامعات الإفريقيـة (AAU) واتحاد الجامعات العربية، واتحاد جامعـات الكومنولـث (ACV)- المؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات وعمداء كليات الجامعات الأوروبية، المنظمة الأمريكية المشتركة للتعليم العالى، اتحاد جامعات ولايـات وسـط الولايـات المتحدة الأمريكية، اتحاد جامعات الأمازون، اتحاد جامعات البحر المتوسط.

١٢- لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى:

* أحمد فريد عباس عبد العال: دراسة مقارنة للخبرات العربيـة والأجنبيـة باللغة القومية وإمكانية الإفادة منها فى جمهوريـة مصـر العربيـة- رسـالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٤.

١٣- تورستين هورسين: "فكرة الجامعة أدوارها الجديدة، أزمتهـا الحاضـرة وتحديات المستقبل" - مستقبليات - المجلد ٢١- العـدد٢-مركـز مطبوعـات اليونسكو بالقاهرة١٩٩١ -ص٢٠١.

14- Roderick, G. and Stephens: Higher Education for all? Sussex Falmer,1979.

١٥- عبد الفتاح أحمد جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها -مرجع سابق١٤٧.

١٦- رغم الجدل الذى دار ومازال حول إنشاء جامعات خاصة أو أهلية فى مصر فقد صدر القانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بشأن الجامعات الخاصة والذى أجاز إنشاء جامعات خاصة (الجريدة الرسمية - العدد٣١ فى ٣٠ يوليو ١٩٩٢). انظر فى ذلك:

* سامية سعيد بغاغو: "رؤية مستقبلية للجامعات الخاصة فى مصر فى ضوء القانون ١٠١ لسنة ١٩٩٢- التربية المعاصرة - لسنة١١- العدد٣١ سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة مارس ١٩٩٤.

* جمال على الدهشان: "إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض" - مجلة البحوث التربوية والنفسية - كلية التربية - جامعة المنوفية- السنة الثامنة - العدد الخامس- ١٩٩٢.

* جابر محمود طلبة: "خصخصة التعليم العالى فى مصر وإنشاء الجامعة الخاصة دراسة تحليلية لبعض عوامل الرفض والتأييد" - بحوث المؤتمر السنوى التاسع لقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة المنصورة (التعليم العالى بين الجهود الحكومية والأهلية) - الجزء الأول - ديسمبر ١٩٩٢.

* تودرى مرقص حنا: موقف الرأى العام من إنشاء الجامعات الخاصة فى مصر - المرجع السابق.

ولمزيد من التفاصيل عن المنظور العالمى لتخصيص التعليم العالى يمكن الرجوع إلى:

- جاندهيالا ب،ج. تيلاك: "تخصيص التعليم العالى"- مستقبليات - المجلد الحادى عشر- العدد٢ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩٢.

*Balan, J: Private Universities With the Argentine Higher Education System: Trends and Prospects, Higher Education Policy,Vol.3,No.2,1990.

*Samoff, J: The Politics of Privatization in Tanzania, International Journal of Educational Development, Vol. (10) No 2,1990.

* Nishihara, H: Private Colleges and Universities in Japan: Glittering Prizes, Higher Education Policy, Vol.3,2,1990.

* Patrinos, H. A: The Privatization of Higher Education in Colombia: Effects on Quality, Higher Education, Vol,20, No2 September 1991.

17- Tilak, J.B.G: Financing Higher Education Research seminor on Reform and Innovation in India Higher Education, State University of New York and Bufflo/SNDT Women's University,Bombay 1991.

١٨- من الدراسات والبحوث التى تناولت هذا المجال:

* محمود أحمد شوق، محمد مالك محمد سعيد: "تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر (دراسة مقارنة)": بحوث المؤتمر القومى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى الأداء الجامعى الكفاءة الفاعلية والمستقبل - مركز تطوير التعليم الجامعى - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٩٥.

* محمد مالك سعيد:" برامج خدمة المجتمع الجامعية دراسة مقارنة فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة" - مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق - السنة الخامسة - العدد الحادى عشر- يناير ١٩٩٠.

* عبد الرحمن سعد الحميدى:"حاجة التعليم العالى فى البلدان العربية للأخذ بسياسية التعليم المستمر" - مجلة اتحاد الجامعات العربية- العدد٣٥ - عمان- يناير ١٩٩٠.

* باتريشيا كروسون: الخدمة العامة فى التعليم العالى الممارسات الأولويات، ترجمة ونشر مكتب التربية العربى لدول الخليج العربى - الرياض ١٩٨٦.

١٩- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل - مرجع سابق، ص٢٨.

٢٠- تم التعرف على الأهداف المتعلقة بخدمة المجتمع والبحث العلمى من خلال الإطلاع على الدراسات الآتية:

* إيناس عبد المجيد حسن: تطوير أهداف التعليم الجامعى المصرى فى ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية وتحديد معوقاتها تحقيقها - دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق. بحوث المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى الكفاءة الفاعلية والمستقبل - مرجع سابق.

* عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل: مرجع سابق. ص٢٨.

* عبد الفتاح أحمد جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها: استراتيجيات الكفاية والتقويم المستمر: مرجع سابق. ص١٨٥-١٨٨.

٢١- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل: مرجع سابق. ص٢٧.

٢٢- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل؟ - منتدى الفكر العربى - عمان ١٩٩٠- ص٣٠٨-٣٢٠.

٢٣- المرجع السابق، ص٣٠٨-٣٢٠.

٢٤- لمزيد من التفاصيل عن نظام التعليم عن بعد مفهومه، مبرراته، نماذجه يمكن الرجوع إلى:

*Fred Lockwiid: Open and Distance Learning Today, Rout lrdge, London,1995.

* شاكر محمد فتحى وآخرون: "الإعلام المعلوماتى وبعض صيغ التعليم عـن بعد فى عالمنا المعاصر، دراسة تحليلية مقارنة" - دراسات تربويـة- المجلـد العاشر، الجزء٧٢- سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة - ١٩٩٤.

*Halmberge B: The Theory and Practice of Distance Education, Rout ledge, London 1990.
*Desmond Keegan, Foundations of Distance Education, Rout ledge, London, 1990.

* إبراهيم محمد إبراهيم: "التعليم العالى من بعد (مبرراته- نماذجـه)"بحـوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية) -المجلد الأول- مرجع سابق.

* مجلى مستقبليات - ملف العدد (التعليم عن بعد) المسائل الأساسية - المجلد الثامن عشر- العدد الأول- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة، ١٩٨٨.

* مجلة مستقبليات- ملف العدد (التعليم عن بعد) ٢من النظرية إلى التطبيـق- المجلد الثامن عشر- العدد الثانى- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة- ١٩٨٨.

* مكتبة التربية العربى لدول الخليج: وقائع ندوة التعليم عن بعد مع التركيـز على الجامعة المفتوحة للدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لـدول الخلـيج والتى عقدت بالبحرين فى الفترة من ٢-١١/٦/١٩٨٦-الرياض-١٩٨٦.

٢٥- أخذت مصر بنظام التعليم عن بعد من خلال تنفيذ برنامج تأهيل معلمـى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى بالتعاون مع بعض كليـات التربيـة بالجامعات المصرية، والذى بدأ تنفيذه اعتبارا من العام الجـامعى٨٣/١٩٨٤ ولازال مستمر حتى الآن (انظر فى ذلك: كلية التربية- جامعة عين شـمس-

برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى - دليل الدراس- يوليو ١٩٨٣).

٢٦- أصدر المجلس الأعلى للجامعات بتاريخ ١٩٨٩/١٢/٧ قرارا بالموافقة على الأخذ ببرنامج التعليم المفتوح فى الجامعات التى ترغب فى إدخال هذا النوع من التعليم فيها، وقد قامت كلية التجارة- جامعة الإسكندرية بإنشاء مركز للتعليم المفتوح اعتبارا من العام الجامعى ١٩٩١/١٩٩٠ للحصول على بكالوريوس التجارة (شعبة المال والتجارة) كما قامت جامعة القاهرة فى نفس العام بإنشاء مركزين للتعليم المفتوح الأول فى كلية التجارة فى المعاملات المالية والتجارية، والثانى فى كلية الزراعة للحصول على بكالوريوس تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضى الصحراوية.

لمزيد من التفاصيل عن التعليم المفتوح فى مصر يمكن الرجوع إلى:

- محمد محروس إسماعيل: "اقتصاديات التعليم"- كتاب الأهرام الاقتصادى- العدد٦٧- مؤسسة الأهرام- سبتمبر ١٩٩٣.
- عبد السميع سيد أحمد: "التعليم المفتوح فى مصر نظرة تقويمية" -مجلة دراسات فى التعليم الجامعى- مركز تطوير التعليم الجامعى - جامعة عين شمس - ١٩٩٣.
- محمد سيف الدين فهمى: "الأصول الاجتماعية والثقافية للتعليم المفتوح فى الجامعات" - مجلة دراسات فى التعليم الجامعى، المرجع السابق.
- محمود أبو زيد إبراهيم: "مؤشرات تقويمية لبرامج التعليم المفتوح فى مصر" - مجلة دراسات فى التعليم الجامعى- المرجع السابق.
- إبراهيم محمد إبراهيم:جامعة الهواء فى اليابان - سلسلة قضايا تربوية عالم الكتب- القاهرة ١٩٩١.

- عبد الراضى إبراهيم محمد: التعليم العالى المفتوح، إشكالية المفهومات والتعريفات- بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربـــى (آفـــاق مستقبلية) المجلد الثانى- مرجع سابق.

٢٧- لمزيد من التفاصيل عن هذه الأنماط يمكن الرجوع إلى:

* إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء فى اليابان - مرجع سابق.

*أوجينا بوتوليكا: "بولندا، الجامعة التربوية الإذاعية التليفزيونية" - مستقبليات- المجلد الثامن عشر- العدد الثانى- مركـــز مطبوعـــات اليونســـكو القـــاهرة - ١٩٨٨.

* زواوويوهوى: "شبكة التعليم عن بعد" - مستقبليات - المرجع السابق.

٢٨- عبد الله بوبطانه: مرجع سابق ص٢١٢.

٢٩- من أبرز الأمثلة التى يمكن ذكرها فيما يتعلق بهذه المؤسسات التى تقوم على المج بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الإنتاجيـــة نمـــوذج Zavodat Utur فى الاتحاد السوفييتى وهو بمثابة معهد داخل المعمل يخـــدم بالدرجـــة الأولى عماله وموظفيه، ومعهد أو شركة كيما Kima فى مصـــر وجامعـــة صوفيا التقنية فى بولونيا والتى تعمل بالتعاون مع مصنع السيارات لمزيد من التفاصيل عن هذا الاتجاه يمكن الرجوع إلى:

*Unesco: Worlde Inventory of Non Traditional post secondary Educational Institutions, 2ed, es paris, 1984.

٣٠- عبد الله بوبطانه: المرجع السابق ص٣١٩.

* عمر الأسعد: الجامعات العربية حتى العام ٢٠٠٠ الواقع والتصورات المستقبلية- مجلة اتحاد الجامعات العربية- عدد متخصص عن التعليم الجامعى والعالى فى الوطن العربى عام ٢٠٠٠ مرجع سابق ص٣٣٦.

* ملكة أبيض: أنماط نظم التعليم العالى- مجلة العلوم التربوية - المجلد الأول- العدد الأول- معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة١٩٩٢-ص٣٩-٣٨.

٣١- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل- مرجع سابق ص٣٠٨.

٣٢- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل- مرجع سابق، ص٢٧.

٣٣- لمزيد من التفاصيل عن المعالم الرئيسية لهذا النظام ومزاياه، مشكلاته، الظروف الملائمة لتطبيقه يمكن الرجوع إلى:

* مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية (يونedباس): ورشة عمل تداعيات نظام الفصول الدراسية على تطوير وتدريب أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات العربية- الشبكة العربية للتطوير المهنى لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات العربية - كلية الهندسة- جامعة الإسكندرية- أكتوبر ١٩٩٤.

* محمد أمين المفتى: "نظام الساعات المعتمدة Credit Hour System"- مجلة دراسات التعليم الجامعى- العدد الثانى- مركز التطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس- سبتمبر١٩٩٥.

* المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم الجامعى دراسات وتوصيات- سلسلة مصر حتى عام٢٠٠٠- العدد٣٧- القاهرة١٩٨٩ ص٥٥-٥٩.

٣٤- لمزيد من التفاصيل عن هذه التقنيات ودورها فى تطوير التعليم العالى انظر:

* محمد فريد المليجى: "دور الكمبيوتر فى العملية التعليمية"- مجلة العلوم التربوية- المجلد الأول- العدد الأول-معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة- ١٩٩٣.

* محمد يوسف حسن: "دور التقنية فى تطوير التعليم العالى العربى (دراسة تحليلية)" بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية)- المجلد الأول - مرجع سابق.

٣٥- عبد الفتاح أحمد جلال: تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل- مرجع سابق.

٣٦- لمزيد من التفاصيل عن طرائق التدريس المستقبلية بالتعليم الجامعى وخصائصها يمكن الرجوع إلى:

* نعيمة محمد عيد: "أسس التدريس الجامعى"- مجلة العوم التربوية- المجلد الأول- العدد الأول- معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة- القاهرة١٩٩٣.

* خليفة عبد السميع خليفة: طرائق التدريس فى التعليم العالى- بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (آفاق مستقبلية) المجلد الأول- مرجع سابق.

٣٧- ضياء الدين زاهر: كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل- مرجع سابق- ص٣٠٩.

٣٩- كان للجامعات البريطانية فضل السبق فى مجال الإعداد التربوى للمدرس الجامعى، حيث أنشئت فى جامعات بريطانية كثيرة وحدات خاصة للتدريب الجامعى تضم أنشطة البحث والتدريس، من هذه المراكز وحدة التدريس الجامعى University Teaching بجامعة لندن، ومركز جامعات ليدز وسارى، وسوث هامبتون وبدفورد، وقد احتذى النموذج البريطانى فى الإعداد التربوى لأعضاء هيئة التدريس معظم جامعات العالم ومن بينها الجامعات العربية والمصرية.

وفى مصر يعود الفضل إلى جامعة القاهرة فى استحداث نظام الإعداد التربوى لعضو هيئة التدريس منذ عام ١٩٧٤، وامتد إلى معظم الجامعات فى مصر وخارجها فى الوطن العربى ثم أصبح مبدأ داخل قانون تنظيم الجامعات المصرية: انظر فى ذلك:

- مصطفى حداد: "إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم" - مجلة العلوم التربوية- المجلد الأول- مرجع سابق.
- عبد الفتاح أحمد جلال: "إعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة"- المرجع السابق.
- محمد عزت عبد الموجود: "التعليم العالى وإعداد هيئة التدريس"- دراسات تربوية- المجلد الثالث- الجزء١١ - سلسلة أبحاث تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة- ١٩٨٨.

- حسان محمد حسان: "نظرة جديدة لبرامج تنمية هيئة التدريس في الجامعات المصرية" التربية المعاصرة- العدد الرابع- رابطة التربية الحديثة بالقاهرة- يناير ١٩٨٦.

٤٠- لمزيد من التفاصيل عن هذه الدورات يمكن الرجوع إلى:

* فتحية حسنى محمد، سعيد أحمد سليمان: "برنامج تدريبى مقترح لإعداد معلم الجامعة"- مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية- المجلد السادس- العدد الأول١٩٩٣.

* أحمد محمد سيد الشناوى: "الإعداد التربوى لعضو هيئة التدريس أثناء الخدمة، دراسة حالة لجامعة قناة السويس" بحوث مؤتمر التعليم العالى الوطن العربى آفاق مستقبلية- المجلد الأول- مرجع سابق.

٤١- لمزيد من التفاصيل عن دور هذه المراكز والوحدات فى تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس يمكن الرجوع إلى:

* داخل حسن جريو، مهدى هجرس: "دور مراكز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعى فى تأهيل وتدريب الأطر التدريسية الجامعية" -مجلة اتحاد الجامعات العربية- العدد (٣١)- يناير ١٩٩٦.

٤٢- محمد عزت عبد الموجود: مرجع سابق، ص٥٨.

٤٣- انظر فى ذلك:

*أحمد حسين اللقانى:"النمو العالى والمهنى للمعلم الجامعى" - مجلة دراسات فى التعليم الجامعى -مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس- ١٩٩٣.

*ortun zuber- Skerritt: Professional Developmwnt in Higher Education: A Theroetical Framework for Action Research, Kogan Page, London, 1992.

* عبد المجيد عبد التواب شيحة:"ثلاثة مقومات لتنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية" - بحوث مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى- آفاق مستقبلية - المجلد الأول- مرجع سابق.

٤٤- من هذه الدراسات:

* ضياء الدين زاهر: "تقويم أداء الأستاذ الجامعى الأداء البحثى كنموذج" - مستقبل التربية العربية- المجلد الأول- العدد الثانى- مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية- القاهرة- يوليو١٩٩٥.

٤٥- انظر فى ذلك:

* مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية فى الدول العربية (يوندباس): مرجع سابق.

٤٦- لمزيد من التفاصيل عن هذه النماذج يمكن الرجوع إلى:

* أنطون رحمة:"نموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس الجامعى"- مجلة اتحاد الجامعات العربية- العدد٣١- عمان- يناير ١٩٩٦.

* محمود صالح خالد: دراسة مقارنة لنظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فى جامعات جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرات كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية جامعة عين شمس-١٩٩٣.

*Miller, Richard: Evaluating Faculty Promotion and Tenure, Jossey-Boss, London, 1987.

٤٧- أثير مناقشات عديدة حول قواعد التقييم باللجان العلمية الدائمة للترقية، وطالبت هذه المناقشات بإدخال معايير جديدة للترقية، قبل صدور قرار وزير التعليم رقم ٢٧ بتاريخ ١٩٩٥/٨/٣٠ بشأن قواعد التقييم باللجان العلمية الدائمة لفحص الإنتاج العلمى للمتقدمين لوظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.

انظر بعض هذه المناقشات فى المقالين.

- حامد عمار:"دعوة لمراجعة معايير اللجان العلمية للترقية"- دراسات تربوية- المجلد السادس- الجزء ٣٦- سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة-١٩٩١.

- سعيد إسماعيل على:"آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث العلمى"- دراسات تربوية- المجلد السادس- الجزء٢٢- سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة- ١٩٩١.

٤٨- لمزيد من التفاصيل عن هذه النظريات والمفاهيم يمكن الرجوع إلى:

*Hammer, M: Reengineering Work: Harvard Business Review, July-August,1990

* عبد الهادى درة: نحو نظرية متكاملة فى الآداء المتميز كأساس فى إعـــادة بناء المؤسسات العربية- بحث مقدم إلى المؤتمر الســنوى الثــامن للتــدريب والتنمية الإدارية- القاهرة ١٩٩٥.

* فاروق السيد عثمان: هندسة التغيير لتطــوير أداء الجامعــات المصــرية ضرورة ورؤية مستقبلية- بحث مقبول للنشر بمؤتمر التعليم العالى وتحــديات القرن الحادى والعشرين- بجامعة المنوفية ١٩٩٦.

٤٩- انظر فى ذلك:

* أحمد حسين اللقانى: "تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعى"- بحــوث مؤتمر الأداء الجامعى الكفاءة والفاعلية والمستقبل- مرجع سابق.

٥٠- من هذه المراكز على سبيل المثال: مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شــمس، مركــز بحــوث تطــوير التعلــيم العــالى بــوزارة التعلــيم العالى..وغيرها.

٥١- عبد الفتاح جلال: جودة مؤسسات التعليم العالى وفعاليتها- مرجع سابق.

الباب الثانى

أنماط جديدة فى التعليم الجامعى

"التعليم الخاص"

الفصل الثالث: خصخصة التعليم العالى.

الفصل الرابع: الجدل حول إنشاء جامعة خاصة فى مصر.

الفصل الخامس: التعليم الجامعى الخاص "تجربة مصر"

الفصل السادس: التعليم العالى الخاص "تجربة الغرب"

الفصل الثالث

خصخصة التعليم العالى

- تخصيص التعليم العالى... لماذا
- أشكال التخصيص فى التعليم العالى.
- الاتجاهات نحو التخصيص فى التعليم العالى.
- تمويل التعليم العالى الخاص.
- المراجع.

التعليم العالى الخاص

يعتبر التعليم الجامعى الخاص من أكثر قطاعات التعليم العالى حيوية وأكثرها نمواً على مشارف القرن الحادى والعشرين، بسبب الطلب المتزايد غير المسبوق على الالتحاق بالتعليم العالى، مع عجز الحكومات أو عدم رغبتها فى تقديم الدعم اللازم له، إضافة إلى ارتباط التعليم الجامعى الخاص بظاهرة خصخصة المؤسسات فى بعض الدول.

وتعد الجامعات الخاصة شكلاً من أشكال نظم التعليم العالى فى العالم المعاصر، والذى يقوم ، فى أساسه – على التمويل الاهلى غير الحكومى والإدارة الجامعية المستقلة، حيث تعتمد مصادر تمويل هذه الجامعات الخاصة على الرسوم الدراسية التى يسددها الطلاب الملتحقين والتبرعات التلقائية، والهبات التعليمية التى يقدمها الافراد القادرون وكذا المؤسسات المجتمعية المساهمة فى هذا الشأن، إضافة إلى قيام هذه الجامعات بتنمية مواردها وأموالها الذاتية – عبر آليات استثمارية معينة – للانفاق على أنشطتها التعليمية والبحثية والمجتمعية فى الحاضر والمستقبل.

كما ان الجامعات الخاصة وإن كانت لا تعتمد فى تمويلها على الميزانيات الحكومية إلا أن هذا الوضع التمويلى المستقل لها، لا يمنع من إشراف الدولة على الجامعات الخاصة الموجودة بها، على الأقل من الناحية التشريعية خاصة فيما يتعلق باعتماد الشهادات التى تمنحها هذه الجامعات، على اعتبار أن هذه الجامعات الخاصة رغم استقلالها المالى والإدارى، تمثل جزءاً لا يتجزأ من منظومة التعليم العالى وتهدف إلى المساهمة فى دفع مسيرة التنمية البشرية والمجتمعية فى مختلف قطاعات الأعمال والإنتاج والخدمات

فى المجتمعات المعاصرة، وبالتالى فالجامعات الخاصة لا تهدف فى الأساس إلى تحقيق الربح من خلال الاستثمار المالى فى التعليم العالى، ولكنها تهدف، وفقاً للمفهوم العلمى المتعارف عليه – إلى تقديم خدمات علمية وتعليمية وخدمية متميزة للطلاب الملتحقين بها ومؤسسات المجتمع المحيط فى تخصصات نوعية حديثة، قد لا تستطيع الجامعات الحكومية تقديمها فى ضوء ضغوط انفاقاتها التمويلية المحدودة فى مجالات التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع. ومن أمثلة الجامعات الخاصة ذات الشهرة العلمية والتعليمية الراقية، جامعة اكسفورد فى انجلترا، وجامعة هارفارد فى الولايات المتحدة الأمريكية.

والواقع إن تخصيص التعليم العالى (أى جعله خاصاً) ليس بظاهرة جديدة فى الاقتصاد العالمى، فإشراف أو هيمنة القطاع الخاص على نوع معين من التعليم واقع راهن فى العديد من البلدان، ويوجد فى بعضها منذ عدة قرون، غير أنه اكتسب فى الآونة الأخيرة أهمية بارزة كاستراتيجية للتنمية التربوية ترمى أساساً – ولكن ليس بصورة مطلقة – إلى التعويض عن ركود الميزانيات العامة للتربية – أو انخفاضها فى بعض البلدان – من وجهة، والى مقابلة الطلب الاجتماعى كما يتجسد على الأخص فى شعار التعليم العالى للجميع من جهة ثانية.

أولاً: تخصيص التعليم العالى لماذا؟

فى ضوء ما سبق يمكن أن نرجع التوسع فى التعليم العالى الخاص إلى أسباب عديدة منها:

١. زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم العالى، فالطلب على التعليم العالى، الرسمى يفوق المعروض منه، ولذلك فإن السوق الأهلية الخاصة تتقدم لتلبية الطلب غير الموفى به.

٢. التخفيف من العبء المالى الثقيل الذى كانت ترزح تحته السلطات العامة، فلولا تمويل التعليم الخاص من جانب الأفراد والهيئات الأهلية لكان على السلطات العامة ان تختار بين أن تتجاهل الطلب المتعاظم على التعليم العالى، أو أن تغرق فى أزمة مالية خانقة، ففى بعض البلدان سمح التوسع فى التعليم الخاص بخفض إجمالى النفقات العامة المرصودة للتعليم العالى.
٣. تغير النظرة إلى التعليم العالى ومدلوله، حيث اصبحت فكرة الحصول على درجة أكاديمية من أجل الصالح الخاص، أى لفائدة الفرد أكثر من الصالح العام للمجتمع، فكرة أكثر قبولاً إلى حد بعيد، فمنطق اقتصاديات السوق اليوم وأيديولوجيا الخصخصة يسهمان فى ولادة التعليم الخاص، وإقامة مؤسسات خاصة فى أماكن لم تكن موجودة فيها من قبل.
٤. التعليم العالى الخاص يمكن أن يسهم فى تقديم تعليم عال، أما لدوافع إنسانية احسانية واعتبارات سامية أخرى، وإما لأغراض المنفعة والكسب، ويمكن ان تتمثل المنافع بمكاسب اجتماعية أو سياسية، أو بأرباح اقتصادية سريعة.
٥. تقديم تعليم عالى يختلف فى نوعيته ومضمونه عن التعليم العالى الحكومى، ويتفق مع الطلب الذى يختلف فى نوعيته (نوعية جيدة) ويختلف فى مضمونه (تعليم دينى) يسهم فى تعزيز ظاهرة التخصيص فى التعليم العالى.

ثانياً: أشكال التخصيص فى التعليم العالى:

تتميز أشكال التعليم العالى الموجودة فى العالم بتنوع فائق، **ويمكن تقسيمها إلى فئتين رئيسيين:**

الفئة الأولى: هى النظم الخاضعة لسلطة القطاع العام، حيث تتــولى الدولة تأمين التعليم وتمويله وهى النظم التعليمية فى الدول الاشتراكية.

الفئة الثانية: وهى النظم المختلطة حيث يلعب كل من القطاعين العام والخاص دوراً متفاوتاً، وفى داخل هذه الفئة توجد فــروق وتباينــات حســب البلدان، ففى بعض الحالات يحتل القطاع الخاص مكاناً مسيطراً، فنكون أمــام نظم "ذات قطاع خاص واسع وقطاع عام محدود" مثلما نجد منها فى عدة بلدان قائمة على اقتصاد السوق (اليابان، كوريا الجنوبية، الفليبين، كولومبيا) وهناك أيضاً نظم مختلطة تعتمد بصورة رئيسية على القطاع العام، كما هو الحال فى عدة بلدان نامية فى جنوب أسيا وأفريقيا، وكذلك فى أوروبا الغربية، ونكــون حينئذ أمام قطاعين عام وخاص متوازيين، وهناك أيضاً نظم يعلب فيها القطاع الخاص دوراً محدوداً للغاية، ونكون حينئذ أما قطاع خاص هامشى كما فــى السويد وبريطانيا وفرنسا وأسبانيا وتايلندا.... الخ.

والواقع أن التمييز بين القطاع العــام والقطــاع الخــاص، لا يتسـم بالوضوح الكافى، ولذلك بسبب اللبس والغموض فى مفهوم التخصيص ودلاته، ومعايير التصنيف أو التمييز، فلو اعتمدنا فى معيار التصنيف علــى معيــار التمويل فقد يحصل أن تتلقى جامعة خاصة موارد مالية خاصة هامة من قبــل الدولة، أو أن تعتمد جامعة عامة فى جزء كبير من تمويلهــا علــى مصــادر تمويل خاصة، كذلك إذا اعتمدنا أسلوب الإدارة كمعيار للتصنيف، فإننا نلاحظ أن مؤسسة خاصة يمكن أن تدار فى الواقع مــن قبــل الدولــة وأن تطبــق تنظيماتها، كما يمكن اتخاذ معيار السعى وراء الكسب "أم لا"، كل هذا يظهــر مدى الصعوبة واللبس فى تحديد مفهوم التخصيص ودلالته.

وقد قسم "جاندهيالا ب..ج تيلاك" مختلف أنماط تخصيص التعليم العالى إلى أربع فئات، وهى:

١. مؤسسات ذات طابع خاص مطلق: وهى صيغة قصوى للتخصيص تفترض التخصيص الشامل للتعليم العام، حيث يتولى القطاع الخاص تمويل المعاهد والجامعات وإدارتها دون أى تدخل من الدولة وهذا النمط من المؤسسات الخاصة كلياً وغير المعانة، يسهم فى الواقع فى التخفيف من العبء المالى الذى تتحمله الدولة حيال التعليم العالى، ولكن كلفته الاقتصادية وغير الاقتصادية على المجتمع باهظة فى الاجل الطويل.

٢. مؤسسات ذات طابع شديد التخصيص (التخصيص المتشدد): وهى صيغة تفترض استرداد كامل تكلفة التعليم العالى الرسمى من المنتفعين به – سواء كانوا – طلاباً أو أرباب عمل أو الإثنين، وهذا النوع من التخصيص غير مرغوب فيه، نظراً لما يتركه من أثار خارجية على التعليم العالى فضلاً عن كونه غير قابل للتطبيق.

٣. التخصيص المعتدل: وفيه تتولى الدولة مسئولية التعليم العالى، وتلجأ فى الوقت نفسه، ضمن حدود معقولة، إلى مصادر التمويل الخاصة، وبما أن التعليم العالى هو خدمة شبه رسمية، فقد يبدو من غير المبرر اقتصادياً أن تتحمل الدولة وحدها كامل تمويله، وبما أن المستفيدين منه كذلك هم من الأفراد، فمن الطبيعى ان يتحملوا قسطاً من نفقاته، وهكذا تتوزع نفقات هذا التعليم بين الدولة والطلاب والأسر وسائر المجتمع.

وهذا النمط من التخصيص يبدوا أكثر فاعلية من غيره، فهـو يسـمح بتوفير موارد خاصة إضافية للتعليم العالى، وأكثر عدالة، ولأنـه لا ينشـىء تعليماً عاماً ذا سرعتين خلافا لسائر أشـكال التخصـيص الاخـرى تعليمـاً محظوظاً للصفوة وآخر معد للطبقات الشعبية، فهو يجمع مختلـف الحسـنات والإيجابيات التى يمكن أن يقدمها التخصيص.

٤. مؤسسات شبه مخصخصة (قطاع خاص معان من قبل الدولة): وهى المؤسسات التى تخضع لإشراف وتمويل القطاع الخاص، وتحظى فى نفس الوقت بمساعدة الدولة، فرغم كونها تأسست علـى يـد هيئـات أهلية، إلا أن السلطات العامة هى تؤمن تمويلها بشـكل شـبه كامـل تقريباً، فالقطاع الخاص هو الذى يتولى إدارتها فى الوقت الذى تستمد تمويلها من القطاع العام، فهذه المؤسسات لا تلعب على الصعيد المالى سوى دور محدود جداً.

ونظراً لأن التعليم العالى يشكل خدمة شبه عامة، فإن استرداد كامـل نفقات هذا التعليم قد لا تكون أمراً مطلوباً، ولذلك فالنمط الثانى من التخصيص ليس مرجواً، وقد لا يكون أمراً قابلاً للتحقيق فى الممارسة العملية، وفى الوقت نفسه بما أن التعليم العالى يفيد منه أفراد، فمن الطبيعى أن يطلب إليهم تحمـل قسطاً من نفقات دروسهم، وهذا ما يفرضه تقلص القدرات الاقتصادية للدولة، هكذا ينحصر الاختيار فى النمط الثالث، وبحسب هذا النمط من التخصـيص تأخذ الدولة على عاتقها التعليم العالى، محملة المنتفعين به قسطاً معقولاً مـن نفقاته، وهذا يعنى تقديم تعليم عالى لقاء إسهام من الافراد يكـون دون سـعر التكلفة، وذلك من خلال عدة إجراءات مثل رفع رسوم التسجيل، منح قروض للطلاب، فرص ضرائب على الخريجين... الخ، ويجرى اختبار بعض هـذه

التدابير فى عدد من البلدان، ويبدو أن لكل واحد حسناته وسيئاته، ففرض ضرائب على الخريجين يمكن أن يشكل تدبيراً فعالاً، شرط أن تقوم علاقة وثيقة بين الدروس والعمالة الإنتاجية وأن يكون هناك درجة استبدال ضعيفة بين مختلف مستويات وأنماط الدراسات العالية، بحيث لا ينضم خريجو التعليم العالى إلى صفوف العاطلين من العمل، أما القروض الممنوحة للطلاب، فإنها ترتهن المستقبل، ولا يطبق هذا النظام على نحو ناجح وينبغى أن تقسط القروض الممنوحة بطريقة مناسبة وأن توزع المخاطر لئلا يطرح استردادها مشكلات خطيرة، أما بالنسبة لزيادة رسوم التسجيل فمن الضرورى إلا يتم بصورة موحدة، فمن الانجح والأكثر عدالة أن تحدد قيمة الرسوم بطريقة انتقائية، حيث يدفع الطلاب بحسب الفئة الاجتماعية والاقتصادية التى ينتمون إليها، مبالغ مختلفة تتناسب مع قدرتهم الاسهامية وتكلفة الدروس.

ثالثاً: التخصيص فى التعليم العالى بين التأييد والرفض:

يستند المؤيدون للتعليم الخاص ومعارضوه إلى حجج وأسانيد عديدة، وهذه الحجج والأسانيد ينبغى اخضاعها لإمتحان الواقع.

١. حجج مؤيدى التعليم العالى الخاص:

أ) التعليم العالى الخاص هو موضع طلب شديد لأنه يفضل نوعياً على التعليم العام، والواقع أن الحجج التى تشيد بكفاءة التعليم العالى الخاص وبنوعيته لا تصمد أمام فحص نقدى حدى، فشروط التعليم المادية التى لها علاقة أكيدة بالنوعية هى أفضل فى الجامعات العامة منها فى المؤسسات الخاصة، فبالنسبة للهيئة التدريسية تشير الاحصاءات إلى أن عدد الطلاب للمدرس الواحد فى القطاع العام لا يتجاوز ٨ طلاب مقابل ٢٦ فى القطاع الخاص، وإن أكثر من ثلاثة أرباع مجموع الطلاب ملتحقون بمؤسسات التعليم

الخاص على حين أن هذه الاخيرة تستخدم أقل من نصــف مجمــوع الهيئــة التعليمية، كما أن المؤسسات الخاصة فى معظم دول العالم تلجأ بدرجة كبيــرة إلى مدرسين متعاقدين، تستخدمهم بدوام جزئى ويكونوا ناقصى التأهيل، ثم أن مدرسى القطاع الخاص يتقاضون أجوراً أدنى ولم يتيسر رفع مرتبــاتهم فــى اليابان مثلاً إلا بفضل مساعدات حكومية، وبصفة عامة أن مدرســى القطــاع الخاص يتمتعون بمكانة أقل من المكانة التى ينعم بها زملائهم فــى القطــاع العام.

وبالنسبة إلى مساحة الاماكن العائدة للطالب الواحــد وغيرهــا مــن الشروط المادية، فإن المقارنة تأتى بوضوح لصالح الجامعات العامة.

وبالنسبة إلى تكلفة الطالب الواحد، فإنهــا لا تصــل فــى الجامعــات الخاصة إلى نصف نظيراتها فى الجامعات العامة فى معظم دول العــالم، ولا يأتى الفارق لصالح الجامعات الخاصة إلا فى الولايات المتحدة الأمريكية.

وبالنسبة للكافية الداخلية للتعليم مقاسة بالنتــائج وبمعــدلات النجــاح والتسرب أو الفشل.. الخ، فإن التعليم الخاص لا يصمد فى وجه المقارنة مــع التعليم الحكومى، فمعدلات التسرب من الدراسة هى اعلى فى التعليم الخــاص منها فى التعليم العام، فقد لوحظ أن إنتاجية الجامعات الخاصة فى إندونيســيا هى أضعفمن إنتاجية الجامعات العامة، وفى الفلبين أســهم القطــاع الخــاص بتوسيعه فرص الانتفاع بالتربية، فى تردى نوعية مستوى التعليم العالى، إلى حد أن الكثير أخذوا يطالبون الآن بوضع حد لسياسة اللامبالاة الرسمية فيمــا يتعلق بتوسع التعليم العالى الخاص، وبتطوير المؤسسات التى تمولها الدولــة. ولعل زيادة الإقبال على تلك المؤسسات من قبل الطبقات المحفوظة والطلاب الذين لا تتوافر فيهم شروط القبول فى المؤسسات الرسمية، لا يعنى أن هــذه

المؤسسات رفيعة النوعية، فمن أسباب تزايدها وتزايد الإقبال عليها أيضاً ميل الناس إلى الاعتقاد بأن رسوم التسجيل المرتفعة هى ضمان النوعيـــة العاليـــة للتعليم المعطى، خاصة وأن عدداً كبيراً من المؤسسات الخاصة التى لا تدخل فى عداد الجامعات المحفوظة للصفوة قد أنشئت من أجل إعطاء تعليم متمحور حول الحياة المهنية لا تعليم عالى بالمعنى الصحيح للكلمة.

والواقع أن التنافس الخاص مع القطاع العام من شأنه أن يعزز ويقوى فاعلية القطاع الخاص وفاعلية التعليم العالى برمته حكومياً أم خاصاً، غير أن هذا التنافس لا يمكن أن يحصل فى البلدان التى يسيطر فيها القطاع الخاص أو تلك البلدان التى لا يلعب فيها هذا القطاع سوى دور هامشى، فتنتفى بالتـــالى فاعليته، لا بل يغدو غير ملائم اقتصادياً، ولذلك الحجج التـــى تشـــيد بكفـــاءة التعليم العالى الخاص وبنوعيته لا تصمد أمام فحص نقدى جدى.

ب) اعتقاد الناس أن لخريجى الجامعات الخاصة خطوطاً أفضل فـــى سوق العمل: وهذا يؤدى إلى معدلات بطالة أدنى، ومزاولة مهن أرفع مكانـــة وأعلى أجراً، أى أن الكفاءة الخارجية للتعليم الخاص تفوق كفاءة التعليم العالى الرسمى، ولعل ذلك هو ما يفسر نمو ظاهرة التخصيص، والواقـــع أن هـــذه المزاعم لا تصمد لامتحان الواقع، فمعدل البطالـــة فـــى صـــفوف خريجـــى الجامعات الخاصة يفوق ٢,٨ مرة معدلها عند خريجى الجامعات الرسمية فى الفلبين، كما أن الجامعات الخاصة تغذى التضخم الحاصـــل فـــى الشـــهادات مسهمة فى تحويل بطالة الخريجين إلى مشكلة خطيرة، كما أشارت الدراسات إلى أن معدل العائد الفردى والاجتماعى (الذى يعطى مؤشراً احصائياً علـــى كفاءة التعليم الخارجى بالنسبة لسوق العمل) للتعليم العالى الرسمى أعلى مـــن التعليم العالى الخاص ولا سيما من وجهة نظر الأفراد.

ج) تخفيف العبء المالى الملقى علـــى عـــاتق الدولـــة: والواقـــع أن الحكومات فى معظم دول العالم تقوم بدعم المؤسسات الخاصة، حيث يلاحـــظ ان موارد المؤسسات الخاصة تحقن بتقديمات من الأموال العامة، حيث تغطى المساعدات العامة فى بعض الدول اكثر من٩٠% من النفقات العادية لمعاهـــد التعليم الخاصة، ويعود دعم الدولة للمؤسسات الخاصة فى الأصل إلى إفلاس التعليم الخاص. وفى الولايات المتحدة الامريكية يلاحظ فى ولاية كاليفورنيا أن ٨٥-٩٠% من المبالغ المخصصة للمنح الدراسية تعطى لطلاب من القطـــاع الخاص، رغم أن إعداد طلاب هذا القطاع لا تمثـــل ســـوى ١٠-١٢% مـــن مجموع طلاب الولاية، فالحكومة تتكفل بدعم تمويل الجامعات الخاصة أســـوة بالجامعات العامة، ويستخلص من جميع هذه الاعتبارات أن معظم المؤسسات التعليمية المنعوته ليست خاصة فى الواقع -على الأقل- على الصعيد المالى.

د) الجامعات الخاصة تستجيب على نحو أسرع لمتطلبات سوق العمل: والواقع أن المؤسسات الخاصة للتعليم العالى بمعظم البلدان تـــؤمن بصـــورة رئيسية دروساً فى الفروع ذات الكثافة الرأسمالية الضعيفة، ومـــن النـــادر أن تقوم الجامعات الخاصة بأنشطة بحثية، لا بل أنها تقدم فى الغالب إعداد ردئ النوعية من النمط التجارى يتمحور حول الحياة المهنية، كما ان نسبة ضـــئيلة من المؤسسات الخاصة تقدم دروساً فى الطب والهندسة، والعلوم الصحية، إلا أنه قد يحصل أحياناً، بدافع تحقيق أرباح اقتصادية عالية، أن ينفـــتح القطـــاع الخاص على فروع الأعداد المتخصصة وينشئ كليات للطب والهندسة، ويبقى مع ذلك أن القطاع الخاص بوجه العموم لا يهتم قط بالبحث، كما لا يسهم فى تلبية الاحتياجات الكلية للقطاع الاقتصادى فى المجال التربـــوى فالمؤســـســـات الخاصة تمنح الطلاب منافع فردية أكثر، ولكن عائدها الاجتماعى أقل، علمـــاً

بأن القطاع الخاص لا يلبى طلب السوق إلا فى الاجل القصير، والمعروف أن تحسين التعليم يقتضى تخطيطاً طويل الاجل، لا إصلاحات جزئيـة سـريعة تجرى على هوى تطور الموجة المدرجة.

هـ) أن الجامعات الخاصة تؤمن تعليماً علياً يشكل بحكم تعريفه نشاطاً لا يبتغى الكسب، وإنما تفعل ذلك مدفوعة باعتبارات إنسانية احسانية: والواقع ان تمويل المؤسسات الخاصة يتم بمقدار كبير، أما بواسطة رسـوم التسـجيل وغيرها من المدفوعات، وإما بمساعدات من الدولة، ونادرة هى المؤسسـات التى تستثمر أو توظف مواردها الخاصة، والحـال ان نمـط تشـغيل تلـك المؤسسات يسمح لها باسترداد نفقاته وبتحقيق الأرباح، فرسوم التسجيل تغطى من ٧٠-٨٠% مـن النفقـات، أمـا مصـادر التمويـل الاخـرى الهبـات والتخصصات... الخ، فلا تلعب سوى دور محدود جـداً وإن كانـت رسـوم التسجيل فى الولايات المتحدة الامريكية لا تغطى أكثر مـن ثلـث النفقـات الاجمالية. والواقع أنه رغم كون الجامعات الخاصة بحكم تعريفها مؤسسات لا تبتغى الكسب، فإن هذه المؤسسات لا تكتفى باسترداد نفقاتها كاملة، بل تحقـق فوق ذلك أرباح سريعة ضخمة لا يعاد استثمارها بالضرورة فى قطاع التعليم، ولا مكان للاعتبارات التربوية فى مثل هذا السياق، فيغدو التعليم العالى سلعة تجارية، فرغم حصولها على مساعدات حكومية ضخمة فـى شـكل هبـات ورسوم فردية، فإنها تتقاضى رسوم تسجيل مرتفعة جداً تفوق من ١٠ إلى ٢٠ مرة تلك التى تفرضها المؤسسات العامة.

و) التعليم الخاص له طابعاً نخبوياً: التعليم الخاص يعنى أساساً بتلبية احتياجات الطبقات المحفوظة، فمنـافع التعلـيم الخـاص – البـاهظ الكلفـة والمفترض أنه من نوعية جيدة – تعود بصورة رئيسية إلى نخبة وضع هـذا

التعليم أساساً من أجلها، بينما منافع التعليم الرسمى الذى يميل غالباً إلى تغليب الكم على الكيف وبالتالى القليل الكلفة، تعود إلى الطبقات الشعبية.

والواقع أن الجامعات الخاصة تتوجه عموماً إلى طبقـــة محظوظـــة، فطلاب الجامعات الخاصة فى معظم الدول ينتمون بصورة رئيسية إلى الفئات الميسورة من الشعب، فى تايلند واليابان نجد أن متوسط دخل آبـــاء الطـــلاب الملتحقين بجامعات خاصة يفوق مرة ونصف دخل آباء الطلاب المسجلين فى الجامعات الرسمية.

ز) غالبية المؤسسات الرسمية للتعليم العالى مسيسة، بينما المؤسسات الخاصة وحدها غير مسيسة: والواقع أنه من الخطأ الاعتقـــاد أن المؤسســـات الخاصة تعيش بمنأى عن القوى السياسية، فالتعليم الخاص يسهم فـــى تـــدعيم أيدولوجيا سياسية معينة، وفى إعادة تكوين البنية الطبقية القائمة، ففى بلـــدان عديدة نجد أن المساعدة التى تقدمها الدولة للجامعات الخاصة إنمـــا تســـتجيب لمعايير سياسية وأيدولوجية، وترتبط بالاقتصاد السياسى، وكثيراً مـــن تلـــك المؤسسات الخاصة يملكها سياسيون وهم قد يستخدمونها لأغراض سياسية.

ح) أن تخصيص التعليم العالى يساعد على إعـــادة توزيـــع الـــدخل: والواقع أن الأبحاث أثبتت أن للجامعات العامة أثراً بارزاً فى مجـــال إعـــادة توزيع الدخل عن أثر الجامعات الخاصة، وذلك عن طريق تحويل موارد من الطبقة الأعلى دخلا باتجاه سائر طبقات المجتمع، والسمة التـــى يتميـــز بهـــا القطاع العام فى المجال هذا أشد وضوحاً على مستوى التعليم المدرسى، فلقـــد لوحظ (فى الهند) أن التعليم الخاص يسهم فى تعميق الفوارق والتفاوتـــات وأن التعليم الرسمى لا يقوى على مواجهة هذا الاتجاه، وبالتالى فالنظام التعليمى فى بلد ما هو الذى يسهم فى جملته فى تعزيز التفاوتات فى الدخل.

٢. حجج معارضو التعليم العالى الخاص:

أ) حول التعليم الخاص مؤسسات لا تبتغى الكسب إلـى منشـآت ذات مردود عال لا على الصعيد الاجتماعى والسياسى فحسب، بل أيضـاً علـى الصعيد المالى، وبما أن الأرباح فى قطاع التربية يحظرها القانون فى بعـض البلدان، فقد انصرفت بعض مؤسسات التعليم الخاصة إلى عمليات تجارية غير مشروعة، وقد حاولت الدول إصلاح هذا الوضع وتنظيمه عن طريـق مـنح مساعدات وخفض رسوم التسجيل.

ب) أن الجامعات الخاصة الموجهة نحو السوق تقدم -تحـت تسـمية دراسات عليا- (عالية) إعداداً ذا طابع مهنى، وتتجاهل التعليم العالى بـالمعنى الواسع، كما تتجاهل بصورة كلية مجال البحث الذى هو عنصر أساسى مـن التطوير الدائم للتعليم العالى. فالتعليم الخاص يتركز أساساً حول فروع تجارية نفعية. متمحورة حول الكسب والنجاح المهنى.

ج) أن المؤسسات الخاصة أوجدت من خلال رسوم التسجيل المرتفعة، تفاوتات اجتماعية اقتصادية لا تعوض بين الطبقات الفقيرة والطبقات الغنيـة من الشعب، ويستدل من دراسة للبنك الدولى أن التعليم الخاص أصبح عامـل تقسيم اجتماعى واقتصادى، فالتوسع السريع لقطاع التعليم الخاص قد حد مـن فرص التحاق الفئات المحدودة الدخل بالتعليم العالى، ويرى أشخاص كثيرون أنه حتى إذا اعتبرنا أن القطاع الخاص يتفوق بوجه عام على القطاع العـام، فهذا لا يعنى أن التوسع النسبى للقطاع الخاص يفضى إلى تحسين النظام.

أن التعليم الخاص: ليس أكثر عائداً من الناحية الاقتصادية ولا أفضل نوعية، ولا أكثر عدالة على الصعيد الاجتماعى، ولذا ترتفع أصوات عديـدة محذرة من تخصيص متزايد للتعليم العالى، يخشى أن يطرح من المشـكلات

أكثر مما يحل منها، ولعل ذلك هو ما دعى البعض إلى التأكيـد علـى ذلـك بقولهم.

"وينبغى الاهتمام بجميع الأولاد وليس فقط بالذين تعلم أبـاؤهم كيـف يجنون الإفادة الفضلى من قوانين السوق".

رابعاً: تمويل التعليم العالى الخاص:

على الرغم من وجود عدة نماذج وصيغ متعددة من التعلـيم العـالى الخاص وهو ما استتبع وجود عدة نماذج فى تمويل التعليم العالى الخاص، فإن أساس التمويل فى معظم مؤسسات التعليم العالى الخاص يعتمد على الرسـوم التعليمية التى يدفعها الطلاب، وبدون هذه الرسوم قد يكون بقاء هذه المؤسسات مستحيلاً، ويتطلب هذا تخطيطاً دقيقاً يضع فى اعتباره عدد الطلاب، وتكلفـة الطالب الواحد، ومستويات الإنفاق، وأية أخطاء فى هذه الحسابات أو الفشـل فى تحقيق اهداف استيعاب الطلاب، أو الإنفاق غير المتوقع، ويمكن أن يؤدى إلى انهيار ميزانية المؤسسة، بل قد يهدد فى بعض الحالات بقـاء المؤسسـة ذاتها. ومعظم مؤسسات التعليم العالى الخاص لا تمتلك غطاء تمويلها، وهـذا الاعتماد على الرسوم يعنى أيضاً أن يكون الطلاب قادرين على دفع الرسـوم المقررة، وهذا بدوره له تأثيراً على الطبقة الاجتماعية للطلاب الذين يدرسون، ونوعية البرامج التى يتم تقديمها لهم، وهكذا قد تؤدى المؤسسات الخاصة إلى تفاوت طبيعى فى المجتمع.

وهناك نسبة صغيرة نسبية من المؤسسات الخاصة لديهم موارد تمويل أخرى، فالجامعات المنتمية لمنظمات دينية تحصل احياناً على تمويل من هذه المنظمات أو على الأقل يمكنها الاعتماد على مساعدة أعضائها، وفى عدد قليل من الدول، يمكن أن يعتمد عدد قليل من الجامعات علـى الأوقـاف أو علـى

تمويل يسهم به الخريجون أو غيرهم، وفى قليل من الدول تقـوم الحكومـات بدعم مؤسسات التعليم العالى الخاص، ويمكن أن يـتم ذلـك بصـورة غيـر مباشرة. حيث يستطيع الطلاب فى المؤسسات الخاصة الحصول على قروض ومنح من الحكومة، كما تستطيع المؤسسات الخاصة منافسة الحكومة فى مجال تمويل الأبحاث.

وعلى الرغم من مساهمة الحكومة فى تمويل المؤسسات الخاصـة – ففى الهند يتلقى معظم طلاب الكليات الخاصة دعماً من الحكومة، كمـا تقـدم الحكومة الفليبينية تمويل للجامعات الخاصة التى لها بعض المـوارد، وتقـدم اليابان وبعض الدول الأخرى دعماً تمويلياً للمـدارس الخاصـة، وإن كـان محدوداً، فإن الكم الأكبر من تمويل مؤسسات التعليم العالى الخاصة يأتى مـن هذه المؤسسات نفسها، ويتزايد نمو القطاع الخـاص، بتزايـد الجـدل حـول التمويل، خاصة فيما يتعلق بقضية ما إذا كان يجـب أن يتـاح للمؤسسـات الخاصة فرصة الدخول فى برنامج البحوث الحكومية، ومعاونة الطلاب، وبناء المدارس.

مراجع الفصل الثالث

١. جابر محمود طلبة: التجديد التربوى من أجل جامعة المستقبل – مكتبة الإيمان – المنصورة – ١٩٩٩.

٢. ....: خصخصة التعليم العالى فـــى مصــــر. وإنشـــاء الجامعات الخاصة "دراسة تحليلية لبعض عوامل الرفض والتأييـــد" – المؤتمر السنوى التاسع بقسم أصول التربية والتعليم العالي بين الجهود الحكومية والأهلية – الجزء الأول – ٢٢/٢٣ ديسمبر ١٩٩٢.

٣. جاندهيالا ب.ج تيلاك: تخصيص التعليم العالى – مستقبليات – المجلد ٢١ – العدد (٢) – مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة – ١٩٩١.

٤. فيليب ج التباتس: التعليم العالى الخاص. قضايا ومتغيرات من منظور مقارن – مستقبليات المجلد (٢٩) – العدد (٣) – مركز مطبوعـــات اليونسكو بالقاهرة – سبتمبر ١٩٩٩.

٥. محمد سيف الدين فهمى: اتجاهات التغيير والتطور فى التعليم الجامعى وموقف دول الخليج منها – التربية المعاصرة – العدد (١٢) رابطـــة التربية الحديثة بالقاهرة – مارس ١٩٩٠.

الفصل الرابع

الجدل حول إنشاء جامعة خاصة فى مصر

- مقدمة
- التطور التاريخى لفكرة الجامعة الأهلية.
- الجامعة المقترحة هل هى جامعة أهلية أم جامعة خاصة؟
- مبررات الدعوى إلى إنشاء جامعة خاصة فى مصر.
- مبررات الإعتراض على إنشاء جامعة خاصة فى مصر.
- إمكانية الاستفادة من الآراء المؤيدة والمعارضة فـــى تطـــوير مشروع الجامعة المقترحة.
- المراجع.

إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض

مقدمة:

دار فى مصر حوار واسع حول الاصلاحات الشاملة التى ينبغى أن توضع فى الاعتبار عند تطوير التعليم، وتقع بين تلك الموضوعات - التى دار حولها هذا الحوار - قضية إصلاح التعليم الجامعى باعتبارها من أهم القضايا التى يثور كثير من الجدل حولها، ونظراً لأهمية التعليم الجامعى وضرورته لتطوير المجتمعات بصفة عامة والمجتمع المصرى بصفة خاصة هذا من ناحية، ولما يواجه التعليم الجامعى من مشكلات عديدة من ناحية أخرى تتمثل فى الآتى:

أ) عدم قدرة مؤسسات التعليم العالى على استيعاب أعداد الطلاب المتزايدة الذين ينهون المرحلة الثانوية ويرغبون فى الحصول على الشهادة الجامعية، فالإمكانات الجامعية عاجزة عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب التى ترغب فى الاستزادة من التعليم والحصول على شهادة جامعية تفتح أمامهم فرص العمل.

ب) تدهور المستوى التعليمى لخريجى الجامعات، وعدم الموائمة بين مخرجات التعليم الجامعى واحتياجات خطط التنمية، والحاجة إلى تخصصات فنية وعلمية حديثة، حيث يعانى المجتمع من زيادة فى خريجى الكليات النظرية عن الكليات العملية التكنولوجية، ونقص الكوادر المدربة التى يحتاج إليها المجتمع فى الحاضر والمستقبل، وهو ما يمكن أن يرجع إلى أن سياسات القبول بالجامعات تخضع أحياناً لضغوط اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ج) عدم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى الواقع العملى حيث انتشرت الدروس الخصوصية وارتفعت أسعار الكتب والمراجع فى مختلف التخصصات الجامعية كما أتيحت للبعض دون الآخر - تبعاً للامكانات المادية - فرصة الالتحاق بجامعات ومعاهد ذات مصروفات باهظة داخل مصر وخارجها.(١)

د) ارتفاع تكلفة تقديم تعليم جامعى جيد يتفق مع روح العصر ومتطلبات التنمية، وهذا الارتفاع جاء نتيجة عوامل ومتغيرات من خارج التعليم وداخله أهمها: (٢)

- التغيرات الاقتصادية العالمية والمحلية مثل ارتفاع الأسعار والتضخم العالمى وانخفاض قيمة بعض العملات.
- تزايد المصاريف الجارية من إدارة ومرتبات ومواد تعليم وكتب وصيانة وكهرباء دعاية ونقل، نشاط ترويج منح ومكافآت.

تزايد المصاريف الرأسمالية من أرض ومبان، وإنشاءات وسلع معمرة.

هـ) نقص الموارد المالية اللازمة لتقديم التعليم الجامعى الجيد، فالجامعات فى مصر تشكو عجزاً مالياً قد يعوقها عن أداء عملها، فالجامعات المصرية - على سبيل المثال كما صرح وزير التخطيط - طلبت من خلال الخطة الخمسية الأخيرة ٨ مليارات جنيه، ونظراً للظروف الاقتصادية لم تتمكن الدولة من أن تقدم لها سوى ٣ مليارات جنيه أى ما يقرب من الثلث. (٣)

و) التصلب والجمود والشكلية سواء فى هياكل المؤسسات الجامعية وتنظيمها أو فى محتوى برامجها ومناهجها أو فى الطرق والوسائل والإجراءات التى تعتمدها بالإضافة إلى عدم التوازن فى الوظائف التى تقوم بها

مؤسسات التعليم العالى حيث تركز على التدريس بينما البحث العلمى وخدمة المجتمع يحظى بدرجة أقل من الاهتمام. (٤)

وانطلاقاً مما سبق ظهرت آراء كثيرة تحاول أن تضع حلولاً مختلفة لإصلاح التعليم الجامعى ومواجهة مشكلاته المتعددة، من هذه الآراء وتلك الحلول الدعوة التى تم طرحها وتتعلق بإنشاء جامعة أهلية (خاصة) فى مصر، والتى تعد الآن واحدة من أهم القضايا التى يدور حولها الجدل فى المجتمع المصرى سواء من جانب المسئولين أو الرأى العام، فعلى مدى العشرين عاماً الماضية ظلت قضية إنشاء الجامعة الأهلية فى مصر مثار جدل عنيف متواصل يطفو على السطح مرة ويختفى فى الأعماق مرة أخرى، بل ما زال الجدل مستمر حتى الآن وبعد إقرار قانون إنشاء الجامعة، نظرا لما تثيره من قضايا أيديولوجية واقتصادية واجتماعية خلافية كثيرة، فهى من ناحية تثير قيما أيديولوجية أساسية متعلقة بمبادئ تكافؤ الفرص، وحق التعليم المجان للجميع وحق الحراك الاجتماعى عن طريق التعليم، فى المقابل شيوع الممارسات الواقعية التى تحد فعليا من فاعلية هذه المبادئ كما أنها تثير تفضيلات النخبة الحاكمة فى التعليم وتركيزها على الكيف أو الكم بالإضافة إلى أنها تشير إلى مشكلة عبء التعليم على ميزانية الدولة، وضرورة ترشيد الإنفاق الحكومى على التعليم العالى الجامعى والاستفادة من مشاركة رأس المال الخاص فى تمويل التعليم الجامعى، فى مقابل الرأى الآخر الذى يرى وجوب التريث فى اختيار السياسات المتبناة لتطوير التعليم الجامعى مع ضرورة إلزام الدولة بالإنفاق على التعليم مهما كان حجم الإنفاق، وذلك من خلال دعم الجامعات الحكومية وتطويرها. (٥)

والواقع أن هناك مؤيدون لإنشاء جامعة أهلية بمصروفات بقـدر مـا هناك من معارضين، والمتتبع لما تنشره الصحافة المصرية يلاحظ أنهـا قـد انشغلت فى السنوات الأخيرة بطرح وجهات النظر المتعددة حول قضية إنشاء هذه الجامعة والدراسة الحالية تحاول أن تتبع وجهات النظر المختلفة حول هذه الفكرة وتنفيذها، بهدف الوصول إلى منطق المعارضين ومنطق المؤيدين لهذه القضية الخلافية، ومحاولة الاستفادة منها خلال تناول النقاط التالية:

١. التطور التاريخى لفكرة الجامعة الأهلية.
٢. الجامعة المقترحة هل هى جامعة أهلية أم جامعة خاصة.
٣. مبررات الدعوة إلى إنشاء جامعة خاصة فى مصر.
٤. مبررات الاعتراض على إنشاء جامعة خاصة فى مصر.
٥. إمكانية الاستفادة من الآراء المؤيدة والمعارضة فى تطوير مشـروع الجامعة المقترح.

أولاً: التطور التاريخى لفكرة الجامعة الأهلية:

التتبع التاريخى لنشأة الجامعة فى مصر يشير إلى أن فكرة إنشاء أول جامعة أهلية فى مصر تمت فى أحضان الحركة الوطنيـة وكفـاح الشـعب المصرى ضد القوى الأجنبية المسيطرة عسكرياً وثقافيـاً وتعليميـاً، وذلـك لتخريج كوادر من المصريين يتبنون الدفاع عن وطنهم وقضاياهم المصـرية فى مواجهة أعتى استعمار غربى شهدته مصر فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. (٦)

فقد ظهرت حاجة مصر إلى جامعة على الطراز الحديث وخاصة فى أواخر القرن التاسع عشر، عندما كثر سفر أبنائها للخارج رغبة فى التزويـد بالعلم فى جامعات أوروبا، ورغبة فى اللحاق بركـب الحضـارة الغربيـة،

ومسايرة للتطور العلمى الذى يشهده هذا العالم. ولم يكن السفر للخارج متاحاً إلا لأبناء الأغنياء، أما المتفقون من بقية أبناء الشعب فقد كان عليهم أن ينتظروا ليأخذوا عن هؤلاء المحظوظين الذين أتيحت لهم فرصة التعليم في جامعات أوروبا، وقد بدأت الدعوى لإنشاء جامعة مصرية منذ التسعينات من القرن التاسع عشر، وتطورت لتصبح أمراً واقعاً فى أوائل القرن العشرين ولتخرج الفكرة من حيز القول إلى حيز العمل، فعلى الرغم من محاولات المعتمد البريطانى اللورد كرومر عرقلة المشروع، فقد نفذت إرادة المثقفين والوطنيين المصريين، وتم الإعداد للجامعة المزمع إنشاؤها فى خلال عامين. وإعداد كل ما يلزم لها، وعقد مجلس الإدارة أول جلساته يوم ١٩٠٨/٥/٢٤ برئاسة الأمير أحمد فؤاد. [٧]

فالجامعة المصرية كانت مطلباً شعبياً ووطنياً، ونشأت أهلية - ولم تنشأ من فراغ أو بقرار حكومى - بمبادرة الأهالى وجهودهم، وبفضل تبرعات المصريين خاصة الأثرياء الذين لم يبخلوا بأموالهم على هذا المشروع العظيم، وكان بامكانهم إرسال أبناؤهم للخارج لتلقى علومهم فى جامعات أوروبا، وبذا يكونون قد أدوا خدمة إلى مختلف طوائف الشعب. [٨]

وعندما فكرت وزارة المعارف فى إنشاء جامعة أميرية، الفت لجنة خاصة هذا المشروع فى ٢٠ مارس ١٩١٧[٩]، وبحث كيفية إدماج المدارس العالية التابعة لوزارة المعارف مع الجامعة الأهلية، وقد تحولت الجامعة الأهلية إلى حكومية عام ١٩٢٥ وسميت جامعة فؤاد الاول، وأشرفت الحكومة المصرية عليها ودعمتها ولكنها ظلت بمصروفات بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بسنوات إلى أن طبقت الدولة مجانية التعليم فى بداية الستينيات فأصبح التعليم الجامعى مجانى.

أما فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات فلم يطرحها أحد، إلا فـــى عقد الخمسينات من هذا القرن، وذلك عقب ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، علـــى أن هذه الفكرة أثيرت بشكل ملحوظ فى نهاية ذلك العقد عندما كان يشغل الســيد كمال الدين حسين منصب وزير التعليم المركزى فى دولة الوحدة بين مصـــر وسوريا ومنذ ذلك الوقت تعرضت الفكرة للظهور والاختفاء عدة مرات، الأمر الذى كان مرتبطاً بالنقد من أساتذة الجامعات والكتاب والبـــاحثين والخبـــراء والمتخصصين فى مجال التعليم، وقد أفضى هذا النقد لوجود اتجاهات متباينة أبسط ما يقال عنها أن بعضها مؤيد، والبعض الآخر معارض لفكـــرة إنشـــاء جامعة خاصة، وقد برزت هذه الاتجاهات بصورة واضحة أبان دراسة تطور مشروع الجامعة الأهلية الذى يمكن إرجاع الخطوات العملية فيه لعام ١٩٥٩، أى عندما كانت تسيطر الطبقة المتوسطة على السلطة، وقد كانت هناك عـــدة أهداف لإنشاء الجامعة التى كان يطلق عليها وقتئذ الجامعة الحـــرة - وهـــى تخريج الفنيين من ذوى التخصصات النادرة، واستيعاب عدد كبيـــر ممـــن لا يقبلون بالجامعات ويضطرون للسفر للخارج لإتمام دراستهم الجامعية وذلـــك بحمايتهم من تعرضهم لنمط قيمى مختلف، توفير عائد مادى يقدر بحوالى ٢,٥ مليون جنيه مصرى ينفقها الطلبة بالخارج وكان مقدار أن ينشأ فى هذا الإطار أربعة عشر كلية، يغلب على معظمها الطابع العلمى، وعلى أية حال فقد توقف المشروع حيث واجه عقبات كثيرة أهمها التمويل، ولكن تبقى قـــوانين يوليـــو الاشتراكية عام ١٩٦١ من أهم العوامل التى ساعدت على اختفائه وانزوائه إذ أن هذه القوانين رفعت مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التى انعكست بشكل حقيقى على طلبة الجامعة حيث تقرر إلغاء المصروفات نظير الالتحاق بالجامعات ومؤسسات التعليم العالى أو حتى استمرار القيد بها، وأصبح التعليم

العالى بشكل عام بالمجان سواء فيما يتعلق بمؤسساته التعليمية التى نشأت فيما بعد، أو فيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية القائمة فعلاً(١٠).

والواقع أن عام ١٩٦٠/١٩٦١ قد شهد تطوراً بالغ الأهميـة بنشـأة جامعة بيروت العربية وهى جامعة أهلية بمصروفات ترتبط بروابط أكاديمية مع جامعة الإسكندرية إلا أنه يلاحظ أن الدولة نفسها ساهمت فى إنشاء هـذه الجامعة بل والإشراف عليها إشرافاً شبه كامل من جامعة الإسكندرية الأمـر الذى ينتفى معه وجود جامعة أهلية بصورة كاملة.

وقد أعيد طرح موضوع الجامعة الأهلية مرة أخـرى خـلال فتـرة السبعينات، ففى فبراير ١٩٧٤، كلف مجلس الوزراء اللجنة والوزارية للتعليم ببحث ودراسة الموضوع وعرض ما تم التوصل إليه على المجلس، عند هذا الحد لم يطرأ أى جديد على هذا الموضوع خلال هذه الفترة ويبدو أنه كانـت هناك عدة مصاعب تتعلق بقضية التمويل، إلى جانب بعض المسائل الأخـرى الخاصة بمكان إقامة الجامعة، ونوع الكليات بها (عملية - نظرية) إضافة إلى هيئة التدريس، وقد طرحت الفكرة أيضاً مرة أخرى من قبل المجلس الأعلـى للجامعات الذى قرر وضع أسلوب عمل البدء فى تنفيـذ توصـيات مجلـس الوزراء الخاصة بالتعليم والجامعة الأهلية أى استمرار دراسة الفكرة. (١١)

وقد حاولت المجالس القومية المتخصصة أن تدخل طرفاً فى دراسـة موضوع الجامعة الأهلية عام ١٩٧٤، وقد حدث ذلك عندما أعدت شعبة التعليم العالى التابعة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا تقريراً عن فكرة إنشاء جامعة أهلية تفتح أبوابها للراغبين فى استكمال الدراسة الجامعيـة وقد تضمن التقرير عرض وجهتى نظر الأولى مؤيدة وترى أنه يمكن لبعض المؤسسات والهيئات أن تتبنى قيام الجامعة الأهلية لتحقيق رغبات المواطنين،

أما الرأى الثانى فقد كان يعارض فكرة إنشاء الجامعة لأنهـا تتعـارض مـع المبادئ الاشتراكية وتكافؤ الفرص. [١٢]

وفى عام ١٩٧٥ ومن بداية عصر الانفتاح وتشجيع القطاع الخـاص، عادت الدعوة إلى إنشاء الجامعة إلى الظهور، فقد اهتم مجلس الشعب بالدعوة وناقشها باستفاضة لدرجة أن لجنة التعليم حددت المبالغ التى سيدفعها الطلبـة نظير القيد بالجامعة الأهلية والتى بلغت ١٠٠٠ جنيه استرلينى للطالب الوافد، ٥٠٠ جنيه مصرى للطلبة المصريين، إضافة لمصروفات سنوية قدرها ٢٠٠ جنيه للطالب الوافد، ١٠٠ جنيه للطالب المصرى، وذلـك بالنسـبة للكليـات العملية، ونصف هذه المبالغ تدفع بالنسبة للكليات النظرية مع الاقتـراح بـأن يكون قبول الطلبة مؤقتاً بالجامعات العامة لحين إنشاء الجامعـة الأهليـة[١٣]. ولكن المجلس القومى للتعليم أعد تقرير قال فيه أن الجامعة الأهليـة تخـالف مبادئ الدستور - (خاصة المادتين ١٨، ٢٠) - الذى ينص على مجانية التعليم وتكافؤ الفرص، كما أنها ستميز بين الطلاب على أساس الغنى والفقر، وأنـه من الأفضل التركيز على اصلاح العملية التعليمية بالجامعات بدلاً من إنشـاء الجامعة الأهلية وقد اقترح أن تكتسب الجامعة المقترحة الطابع الأهلى العربى فتنشأ فى كنف الجامعة العربية، كما اقترح أن يصدر لهذه الجامعـة قـانون خاص يحدد أهداف وطريقة إدارتها، وذلك كمخرج للعائق الدستورى ولكـن بسبب عدم دستورية الدعوة للجامعة الأهلية تم إرجاء تنفيذها. [١٤]

وفى عام ١٩٧٩ أعلن وزير التعليم (د. حسن إسماعيل) فى مجلـس الشعب أن إنشاء الجامعة الأهلية مطلب جماهيرى يجب أن يـتم ويجـب أن توجه لخدمة جميع أفراد المجتمع والمساهمة فى عملية التنمية وقد اتفق معـه فى ذلك العديد من أساتذة الجامعات وبعض أعضاء مجلس الشعب وقد خلصت

مناقشات مجلس الشعب حول إنشاء الجامعة الأهلية إلى أن إنشاءها ضـــرورة لأنها لا تمس تكافؤ الفرص أو مجانية التعليم، وأن الجامعة الأهلية قائمة فعلاً، فالمعاهد العليا بها ٣٣ ألف طالب وطالبة ومنها معاهد خاصة بمصروفات وأن إنشاء الجامعة ليس بدعة أو ضد الاشتراكية بل أنها أنســب الطــرق لحــل المشكلة التعليمية، كما أكدت المناقشات على ضرورة حسم الموضوع بالموافقة والبدء فى الجانب الإجرائى، إلا أن المناقشات أخذت شكلاً جديــداً، اختفــت الفكرة أمام المعارضين لها. (١٥)

ولقد شهدت فترة الثمانينات صعوداً جديداً لفكرة الجامعة الأهلية، ففى عام ١٩٨٦ تجددت الفكرة تحت مسمى الجامعة التكنولوجية يكون تمويلها عن طريق شركة مساهمة تطرح أسهمها للمواطنين بجانب التبرعات والقــروض وغيرها من الوسائل، ولم يتحقق من الفكرة الجديدة إلا إنشاء كلية للتكنولوجيا فى مدينة ٦ أكتوبر بمصروفات. وفى عام ١٩٨٨ ظهرت الــدعوة لإنشــاء الجامعة مرة أخرى، وربطت آنذاك باقتراح جمعية إقرأ، التى يرأسها مجموعة من السعوديين، بإنشاء جامعة أهلية فى مصر، وتحديدها مبلغ ١٤ مليون جنيه كميزانية سنوية لها، وحدد وزير التعليم مبلغ ١٠ آلاف جنيه مصروفات سنوية للطالب الواحد، ومرة أخرى منيت الدعوة بالفتور. (١٦)

وفى جميع المرات السابقة كان الحماس يتجدد كلما تجدد الحديث عن مشكلة التعليم فى مصر، وعاماً بعد الآخر كانت مشاكل التعليم تلقــى بثقلهــا الكبير على كاهل الدولة والأفراد معاً، إلى أن أصبحت فــى مقدمــة الهمــوم الكبرى التى تشغل الرأى العام المصرى فى أوائل التسعينات، فقد أصبح هناك إجماع على أن التعليم فى مصر قد وصل إلى مرحلة مــن التــدهور تنــذر بكارثة، وأن الحاجة أصبحت ماسة لإعادة النظر كلية فــى أهــداف التعلــيم

وطريقته، وفى هذا الإطار تجددت الدعوة إلى إنشاء الجامعة الأهلية ولكنها هذه المرة بمبادرات فردية ساندتها الدولة فى وقت لاحق، فصاحب الدعوة هذه المرة هو الكاتب الصحفى مصطفى أمين الذى طرحها من خلال عموده اليومى فكرة فى جريدة الأخبار وذلك فى أكتوبر ١٩٩١، ومن جانبه خصص مليون جنيه من مشروع ليلة القدر الذى يتبناه، وذلك كبداية للاكتتاب فى انشائها وسرعان ما استجاب عدد من رجال الأعمال والهيئات لدعوته ووصل الرقم إلى ٥ ملايين جنيه، وفى نفس الوقت ساند المهندس حسب الله الكفراوى وزير الاسكان والتعمير دعوة مصطفى أمين وتحمس لها بشدة، وخصص مكاناً للجامعة المقترحة فى مدينة السادات.(١٧)

وبينما اشتد الحوار مجدداً بين المؤيدين والمعارضين للفكرة مثلما كان الحال فى المرات السابقة آزرت الدولة الدعوة هذه المرة بشكل أكثر من ذى قبل ويبدو أن عقبة التمويل التى كانت أحد الأسباب الرئيسية لإفشال الدعوى فى المرات السابقة من الممكن حلها فى الوقت الراهن مع ازدياد عدد القادرين والأغنياء ورجال الأعمال الذين سيكتتبون فى تأسيس الجامعة، ولذلك أبدت القيادة السياسية ممثلة فى رئيس الجمهورية اهتماماً ملحوظاً بمتابعة ودراسة الفكرة وأسلوب تنفيذها وعقد عدة اجتماعات لهذا الغرض حضرها وزيرى الإسكان والتعمير والتعليم، ورئيس مجلس الشعب ورئيس مجلس الشورى.

ودار حوار واسع فى الرأى العام حول إنشاء هذه الجامعة شارك فيه عدد من المسئولين وأساتذة الجامعات والكتاب والصحفيين ورجال الأعمال وأعضاء مجلس الشعب أثناء مناقشة مشروع القانون بمجلس الشعب.(١٨)

وفى الجلسة الأخيرة لدور الانعقاد الثانى فى الفصل التشريعى السادس، والتى عقدت فى ١٩٩٢/٧/١٩ تمت الموافقة على مشروع قانون

الجامعات الخاصة (الجامعة الأهلية)، وذلك بعد مناقشة سريعة طرح خلالها بعض النواب عدة تحفظات ومخاطر قد ترتب على إنشاء هذه الجامعة كما وافق المجلس خلال هذه الجلسة على إلغاء النص على شرط الحصول على ٦٥% للمقبولين بالجامعة وعلى أن يكون إنشاء الجامعة برأس مال مصرى ١٠٠% وضرورة إبعاد رأس المال الأجنبى عن إنشاء هذه الجامعة.[١٩]

ثانياً: الجامعة المقترحة هل هى جامعة أهلية أم جامعة خاصة:

بداية لابد من التأكيد على أن تباين الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى أثير خلالها موضوع الجامعة الأهلية أثر ولا شك على الهدف من الجامعة، ومن ثم التعريف بها وبمكوناتها ولذلك يؤكد البعض على ضرورة أن نستخدم وصف (الخاصة) لا (الأهلية) على الجامعة المقترحة لأن هناك فرقاً كبيراً له دلالته فى المنشأ وفى الفلسفة والاتجاه فالجامعة المصرية (الأهلية) التى أنشئت عام ١٩٠٨ كانت أهلية، بمعنى وطنية، حيث كانت مشروعاً عاماً للحركة الوطنية، قام على التبرع والتطوع وباركته مختلف الشرائح الاجتماعية، الشريحة العليا بالتبرع والحركة والتنفيذ، والشريحتان الوسطى والفقيرة بالمطالبة والتمنى والمساندة والمؤازرة، وكل ذلك لمواجهة سياسة استعمارية حاكمة تريد أن تقف بتعليم المصريين عند حدود وسطى وصور فنية لتعليم عالى مختلف يرتبط بالوظيفة الحكومية، أما الجامعة المقترحة فالتحرك نحوها صادر فى معظمه من شريحة اجتماعية قادرة مالياً تنشد الاستثمار والتجارة - فهو مشروع خاص - وهى تفكر فى هذا المشروع لمواجهة ما يعانيه العمل الرسمى من ثقل أعباء التعليم فى المرحلة الراهنة جعلته يقف بالقبول عند حدود لا تمكن عدداً من أبناء هذه الشريحة من الوصول إليها[٢٠]، فالجامعة المقترحة هى جامعة خاصة تخص أبناء القادرين

والأغنياء، ولكن إمعاناً فى التضليل يستعين مؤديها باسم له دلالتــه البراقــة والمحترمة عند المصريين وهو الجامعة الاهلية القديمة التى تبــرع الأغنيــاء بإنشائها لتعليم الفقراء، وكافة المصريين ولم تكن حكراً على أبنــاء الأغنيــاء وأصحاب اليسر فقط.(٢١)

ومن جهة أخرى يؤيد البعض الآخر أن الجامعة المقترحة جامعة أهلية لاعتمادها فى ميزانيتها وتمويلها ومصروفاتها على التمويل الأهلى، من خلال عدة وسائل منها مشاركة القطاع الأهلى فى عملية تأسيس الجامعــة بطــرح أسهم، أو جملة تبرعات ومشاركة طلبة الجامعة فى ميزانيتها بدفع مصروفات مقابل ما يقدم من خدمات تعليمية لهم، كما أنها جامعة خاصــة بمصــروفات نظراً لوجود نظام محدد فالالتحاق بها يتم على أساس تحديد مصروفات معينة يدفعها الطالب للالتحاق بها، فالجامعة المقترحة هى مؤسسة تعليميــة يتــولى بناءها وتمويلها والإشراف عليها مؤسسات وهيئات خاصــة، تخضــع فــى سياستها للإشراف العام والمحدد للدولة، ولكنها تتمتع بالاستقلال فى تصريف شئونها المالية والإدارية، وتقوم الجامعة بتعليم الطلبة والطالبــات الحاصــلين على مؤهل محدد، ووفق نظام قبول محدد، نظير دفع مصــروفات ويــدرس بالجامعة مواد نظرية أو عملية فى تخصصات محددة، حسب حاجــة الدولــة وتمنح الجامعة طلابها درجات علمية معينة، وتقوم إلى جانب ذلــك ودعمــاً لميزانيتها بدور المكاتب الاستشارية للأنظمة الاقتصادية والاجتماعية الكائنــة على المستوى القومى والمحلى. (٢٢)

ثالثاً: مبررات الدعوة إلى إنشاء جامعة خاصة فى مصر:

حرصت الاتجاهات المؤيدة لإنشاء جامعة أهلية بمصــروفات علــى إبراز الحجج والمبررات والأهداف الإيجابية التى تؤكد على أهمية إنشائها فى

مصر وضرورتها وتتلخص حجج المدافعين عن إنشاء هذه الجامعة فيما يلى: (٢٣)

١. تقديم تعليم جامعى جيد يعتمد على التكنولوجيا الحديثة وحاجة المجتمع إلى تخصصات علمية جديدة غير متوافرة فى الجامعات الحالية، فالجامعة المقترحة ستركز على مجالات حديثة، غير متوافرة تماماً غير موجودة بالجامعات الحكومية، وتعتمد على تكنولوجيا حديثة، ولذلك فهم يؤكدون على أن الجامعة المقترحة ضرورة لأنها ستلبى احتياجات المجتمع من تخصصات يحتاج إليها ولا توفرها الجامعات الحالية، فهى جامعة للمستقبل وللمتميزين ذهنياً وعلمياً وليس للفاشلين، بتجاوز سلبيات الجامعات الحكومية ومواكبة التطور فى العلوم الحديثة، وللسؤال هل الجامعات الحالية غير قادرة على القيام بذلك إذا ما تم تطورها؟
٢. إن الجامعة المقترحة سوف تحفز الجامعات الحكومية على الارتقاء بأدائها أمام المنافسة، كما أنها سوف تدفع الجميع إلى الإبداع والتجديد وتحسين الأداء، وسوف تجتهد الجامعات الحكومية لتجذب أبناءها من أساتذة وطلاب إليها، كما أن إنشاء هذه الجامعة لن يؤثر بالسلب على وضع الأساتذة بالجامعات الحكومية لأنه نتيجة لتحجيم أعداد الطلاب بالجامعات ولأن فرص العمل ليست بالقدر الكافى لامتصاص الخريجين، حيث يوجد أكثر من ٢٥% من الأساتذة بالجامعات المصرية معارين إلى الجامعات العربية وحينما تنشأ هذه الجامعة فإن الأستاذ سيفضل العودة فى مصر دون أن يمثل ذلك عبئاً على الجامعات الحكومية.
٣. استيعاب أبناء الدول العربية للراغبين فى الدراسة الجامعية خارج بلادهم، حيث يرى أصحاب هذا لتصور أن أبناء الدول العربية كانوا يقبلون فى

الماضى على الجامعات المصرية، ولكن الإقبال تراجــع فــى الســنوات الأخيرة على ضوء تدهور مستوى التعليم فى الجامعات المصرية، ومن ثم يتعين إعادة استيعابهم والحصول منهم على عائد مالى كبير بدلاً من تركه يتجه إلى الجامعات الأوروبية.

٤. استيعاب أبناء القادرين الراغبين فى الحصول على تعليم جيد، أو أصحاب المجاميع الضعيفة فى الثانوية العامة الذين يتجهون للتعليم فــى جامعــات بعض الدول الأوروبية دون ان تكون هناك ضمانات لنجاحهم وهذا الأمــر يمكن أن يؤدى إلى:

- توفير كم كبير من العملات الصعبة الباهظة التى تنفق لاستكمال الطلبــة لتعليمهم فى الجامعات الأوروبية والاستفادة من هذه العملات فى الإنفــاق على التعليم داخل مصر مع عدم تحمل الدولة أعباء مالية. فقد أشار وزير التخطيط إلى أن قضية الجامعة الأهلية قضية اقتصادية فى المقــام الأول، فلدينا سنوياً ما لا يقل عن عشرة آلاف طالباً مصرى قادرين على التعليم فى الخارج ويدفعون مصاريف - بخلاف تكاليف المعيشة - تصل إلى مائة مليون دولار هذا المبلغ مستنزف من الاقتصاد المصرى.
- منع التمزق الاجتماعى والأسرى الذى يمكن أن يصيب الأسرة المصــرية نتيجة لسفر أحد أبنائها خارج البلاد لفترة طويلة، بالإضافة إلى ما يتعرض له الطالب مخاطر، خاصة وأن المتبع فى الدول الأوروبية أن ولى الأمــر يخلى مسئوليته بالكامل عن أبنائه ليختاروا مستقبلهم بأنفسهم بل فى كثيــر من الأحوال يترك الأبناء منزل الوالدين للسكن المستقل، ويكون حراً فــى كل تصرفاته، بل القانون يحميه بعدم تدخل ولى الأمر فــى تصــرفاتهم الخاصة بالإضافة إلى اختلاط هؤلاء الأبناء بشباب يعيش فــى اســتقلالية

تامة لهم عاداتهم الغربية التى تختلف عن عادتنا وتقاليدنا الشرقية، بعيدة عن الجو الأسرى والرابطة الأسرية والقيم التى يعيش الشباب المصرى والعربى فى ظلها.

- إن المتقدمين للالتحاق بالجامعة الأهلية سيخلون أماكن للآخرين بالجامعات المجانية وأنهم سيتخصصون فى مجالات غير نمطية، خاصة إذا كان النظام الذى يتبع للالتحاق بالجامعة غير مستند للقدرة المالية وحدها، بل ستوضع مواصفات أخرى محدده لمستوى الملتحقين والخريجين، خاصة وأن هناك حاجة إلى مزيد من التعليم الجامعى فى مصر، لا تنقضها تلك البطالة الحالية للخريجين، فهذه البطالة ليست مظهراً لتخمة تعليمية نعانيها، بقدر ما هى مظهر لمصاعب تواجه حركة التنمية، فقد كانت نسبة المقيدين بالتعليم العالى والجامعى إلى جملة السكان ١,٥٩% عام ١٩٨٦، فإذا بها تنخفض لتصبح ١,٥٢% عام ١٩٩٠، وهذه نسبة تقل كثيراً عن النسب المتعارف عليها فى كثير من دول العالم، وبعد أن كان عدد المقيدين إلى الشريحة السكانية من (١٨-٢٣) حوالى ١٥,١% عام ١٩٨٥/٨٤ إذ بهذه النسبة تصل إلى ١١,٦٤% عام ١٩٨٩/١٩٩٠ فى الوقت الذى تصل فيه المعدلات العالمية إلى ما يزيد عن ٢٠%.
- إن إنشاء الجامعة الخاصة يتمشى مع الاتجاه إلى الخصخصة وضرورة مساهمة القطاع الخاص مساهمة فعالة فى التنمية والتعليم، وترجمة لواقع قائم هو عدم مجانية التعليم بالنظر إلى التكلفة غير المباشرة التى يتحملها الطالب فى الجامعات الحكومية، ومن قبل فى المرحلة قبل الجامعية، فالدروس الخصوصية أصبحت جامعة داخل الجامعة مما أفسد الذمم وادخل التمييز على أساس القدرة المالية كما أن المعاهد والمدارس الخاصة

واقع معاش سواء معلن أو خفى... (الجامعة الأمريكية - جامعة بيروت - المعاهد الفنية الخاصة) وعلينا أن نقننه أو نرشده.

رابعاً: مبررات الاعتراض على إنشاء جامعة خاصة فى مصر:

تنطلق الآراء الرافضة لإنشاء جامعة خاصة فى مصر من منطلقات ومبررات عديدة من أهمها:[٢٤]

١. أن فكرة إنشاء جامعة خاصة تتعارض مع المبادئ التى اقرها الدستور عام ١٩٧١،، خاصة المادة (١٨) التى تنص على أن التعليم حق تكفلة الدولة وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى وتشرف على التعليم كله، والمادة (٢٠) التى تنص على أن التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة.

٢. إن التعليم الخاص بكافة صوره وأشكاله ومستوياته، يفرض تكافؤ الفرص، ويكرس التفاوت الاجتماعى والثقافى داخل بنية المجتمع ويشكل خطراً على فكرة الولاء والانتماء للوطن فمن المسلم به أن تحقيق السلام الاجتماعى بين أفراد المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على شعور أفراده بأنهم متساوين أمام الفرص المتاحة فى المجتمع، وأن التمييز يتم على الأقل بالنسبة للخدمات الأساسية، لأعلى أساس من الامكانيات المادية، ولكن على أسس أخرى مقبولة من الكافة، فمن واجب الدولة إزاء مواطنيها أن توفر لهم الخدمات الأساسية ومن بينها بطبيعة الحال التعليم، فكما يحق للدولة أن تفرض على مواطنيها قيود وواجبات يفرضها تحقيق الصالح العالم، ويقع على عاتقها كذلك الالتزام بتوفير الخدمات الأساسية لمواطنيها، فإذا شعر المواطن أن الدولة التى

ينتمى إليها تسهر على حمايته وتوفر له احتياجاته الأساسية من صـــحة وتعليم، وأن منافسته مع بقية مواطنيه فى سبيل الحصول علـــى تلـــك الخدمات، لا تكون على أسس مادية ولكن على أسس أخـــرى مقبولـــة اجتماعياً من كافة الاطراف، إذ شعر الفرد بذلك نما لديه شعور داخلى بحب وطنه وولائه له وبذلك فإن إنشاء جامعة خاصة بمصروفات - لا يكون الالتحاق بها على أساس الامكانيات والملكات الذهنية والنفســية، ولكن على أساس المقدرة المالية - يعبر عن تخل الدولة عـــن واجبهـــا إزاء مواطنيها، ويتضمن إخلال بمفهوم الولاء والانتماء.

٣. إن الجامعة المقترحة يمكن أن تشكل خطراً يهدد الجامعات المصـــرية الحالية يتمثل ذلك فى جانبين، فالإغراءات المالية التى ســيتم تقــديمها لأعضاء هيئة التدريس ستجعلهم يتركون جامعاتهم الحالية كل الوقت أو بعضه للعمل فى جامعة الأغنياء والموسرين، وتلك خسارة كبيرة ومـــن ناحية أخرى فإن خريجى هذه الجامعات لن يجدوا لهم فرصة فى سوق العمل، فضلاً عن استبعادهم ابتداء من سوق العمل الحر بـــالنص فـــى إعلانات التوظيف يفضل خريجوا الجامعات الاهلية وهو أمر نلاحظـــه فى إعلانات التوظيف حالياً يفضل خريجوا الجامعة الأمريكيـــة وعـــدم توفير فرص عمل لهؤلاء الخريجين يفقد الشهادة الجامعية قيمتها الفعلية فالجامعات الحالية إذا بقيت على ما هى عليه بينما تحـــررت الجامعـــة الأهلية من الروتين وتوفر لها دعم مادى مميز يفوق بمراحـــل الـــدعم الهزيل الذى يتوافر للجامعات الحالية، فإن هذه الجامعات ستصبح بـــلا مناص جامعات الفقراء، وسوف تزداد عزلتها عن الارتباط بمؤسســـات الإنتاج، وسوف تفقد فى النهاية وضعها بالتدرج كجامعة معترف بهـــا

عالمياً، ويصبح خريجوها من الدرجة الثانية يتجاهله المجتمع الإنتاجى فى الداخل، وتزدريهم أسواق الإنتاج فى الخارج.

٤. أن الحكومات العربية لن تمول الجامعة الأهلية فى مصر لإلحاق أبنائها بها، وإنما سوف تنشيء جامعات خاصة فى بلادهم وقد أقامت بعض الحكومات العربية على بناء جامعات خاصة بها.

٥. إن اقتراح إنشاء جامعة جديدة خاصة بمصروفات يتضمن اعترافاً صريحاً بأن الجامعات القائمة لا تؤدى دورها، وما دام هذا الاعتراف بالقصور قد أعلن، فلابد أن نبحث أسبابه ونستقصى مظاهر الضعف فيها، ونحاول التغلب عليها فالنهوض بالتعليم الجامعى فى مصر لن يكون بتصحيح أوضاع جامعاتنا الحالية واتخاذ خطوات جذرية للإصلاح مهما كانت قاسية، وإذا كان المطالبون بإنشاء جامعة أهلية لديهم أموال ويرغبون فى تطوير التعليم، فليتقدموا بأموالهم للجامعات الحالية ويدعموها بدلاً من إنشاء جامعة خاصة.

٦. أن التعليم الجامعى (الجامعة الأهلية) لا يصلح أن يكون مجالاً لمشروع استثمارى بمعنى أنه لا يتصور أن يستثمر المال بهدف تحقيق عائد فى مجال التعليم الجامعى لعدة أسباب من بينها:

- أن مبدأ الاستثمار أو المشاركة برأس المال لا يصلح فى التعليم، خاصة رأس المال الأجنبى، لأن التعليم مسألة قومية عامة، وأنا حينما أركب مواصلة خاصة أو أعالج فى مستشفى خاص، فأنا أنشد الراحة لنفسى، ولكن عندما أتعلم فأنا أتعلم من أجل المجتمع.
- إن الاستثمار فى مجال التعليم الجامعى مكلف جداً، ومن ثم لا يتصور أن يحقق عائداً مناسباً، فهناك شك كبير فى تحقيق فكرة الاستثمار من وراء

إنشاء جامعة خاصة، فمثل هذه الجامعة إذا افترضنا احتياجها إلى مائة مليون مثلاً - وهو أقل ما يمكن تصوره لمجرد البداية - والتحق بها ألف من الطلاب، ودفع كل منهم عشرة آلاف من الجنيهات، وهو أقصى ما يمكن تصوره فمعنى ذلك أن المجموع هو عشرة ملايين، بينما إيداع مبلغ المائة مليون بالبنك يدر ثمانية عشر مليوناً على الأقل فى العام، هذا دون أن ندخل فى الاعتبار المصروفات السنوية التى لابد أن تصل إلى مئات الألوف من الجنيهات.

- أنه لا يمكن قياس الجامعة المقترحة على بعض المؤسسات العلمية الغربية التى قام بإنشائها مجموعة من الأفراد فعلاوة على اختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمعات الغربية عن المجتمع المصرى، فإن تلك المؤسسات تتلقى غالباً عوناً مالياً من الدولة، ومن الشركات المالية الكبرى، ناهيك عن أنها تستفيد فى الأغلب الأعم من عائد مادى مستمر ناتج عن رصد بعض الأوقاف وهو أمر لا يمكن تصوره منذ إلغاء نظام الوقف فى مصر، كذلك لا يمكن القياس على الجامعة الأمريكية فى مصر، فلهذه الجامعة ظروفها التى يستحيل أن تتوافر للجامعة المقترحة، فمصروفات الطالب تبلغ ما لا يقل عن خمسة عشر ألفاً من الجنيهات وهو المبلغ الذى سيصعب على الجامعة المقترحة أن تطالب به طلابها، وإلا فسوف تتحقق دعوى المعارضين بأنها جامعة للأغنياء، حيث متوسط دخل الفرد السنوى فى مصر لا يزيد عن ٦٠٠ دولار، فضلاً عن ذلك فهذه الجامعة تتلقى إعانات ضخمة من الحكومة الأمريكية آخرها مبلغ يصل إلى خمسين مليون جنيه مصرى وهو الأمر الذى يصعب حدوثه فى مصر، وإلا لصاح كثيرون أليست جامعات الدولة أولى، وهى تعانى من

قصور فى التمويل، يضاف إلى هذا كم كبير من التبرعات عـن طريـق لجنة من شخصيات مرموقة تستطيع بحكم موقعها أن تسترد هـذا الكـم الكبير، لا من مصر وحدها بل من مواقع عربية، ومع كل هذا لا تكسـب الجامعة.

٧. إن إنشاء جامعة علمية ذات تخصصات فريدة، وحديثة تحتاج إلى مبالغ مالية طائلة للإنشاء والتجهيز والمعامل، وغيرها وإذا كان قد تم الإعلان عن تبرعات لا تتجاوز ٢٥ مليون جنيه، فإنه من المشكوك فيه تـوافر الإمكانات الحقيقية والمطلوبة لهذه الجامعة، إذ ستبقى مشكلة التمويـل إحدى العقبات التى تقف أمام إنشاء تلك الجامعة.

٨. إن الجامعة الأهلية ستكون جامعـة للأغنيـاء وأصـحاب المجـاميع المنخفضة، لأن أصحاب المجاميع المرتفعة سـيكون أمـامهم فـرص الالتحاق بالجامعات الحكومية بدون دفع مصاريف تربو على ٢٥ ألـف جنيه مبدئياً، وهذا المبلغ لا يقدر على دفعه سوى فئة قليلة جداً من فئات الشعب المصرى المحدود الدخل.

٩. أن الجامعة الاهلية ستكون إحدى الحلقات التبعية والتخريب والإفساد فى المجتمع المصرى، وإنها ستجلب أساتذة أجانب منهم يهود وأمريكـان ينتشرون فى بلادنا بحجة القيام بأبحاث مشبوهة.

١٠. أن فكرة الجامعة الاهلية لاغبار عليها، ولكن أية فكرة يجب أن ننظـر لمحتواها، وظروف الأخذ بها، ونضع فى الاعتبار ظـروف المجتمـع المصرى الذى لا يوجد به توزيع عادل للثروة، وإن الذى يملك المـال فيه لا يملكه عن طريق العرق والجهد، ولكن بعض الأثريـاء سـلكوا

طرقاً غير شرعية لجمع المال، وبالتالى نحن بموافقتنا علـــى الجامعـــة الاهلية نعطى فرصة لهؤلاء الطفيليين أن يأخذوا أكثر من غيرهم.

١١. إن إنشاء هذه الجامعة لا يعبر عن ضرورة تربويـــة أو عمليـــة بقـــدر تعبيرها عن رغبة فى التمايز الاجتماعى والمعرفى، وخلق نتوءات فـــى جسد التعليم المصرى، وإتاحة الفرصة لأبنائهم لكى يحصلوا على مـــا يرغبون فيه بأموالهم فقط، وليس بقدراتهم وامكاناتهم العلمية والمعرفية أى أن هناك جماعات أو فئات ، ترى أنها ما دامت تملك الثروة المادية فلا يجب أن يحول عائق فنى أو تربوى دون تعليم أبنائها تعليماً جامعياً.

خامساً: إمكانية الاستفادة من الآراء المؤيدة والمعارضة فى تطوير مشروع الجامعة المقترح:

فى ضوء ما تم عرضه من آراء مؤيدة ومعارضة لفكرة إنشاء جامعة خاصة بمصر يمكن تقديم بعض الملاحظات والمحاذير التى ينبغى أن تؤخـــذ فى الاعتبار قبل تنفيذ المشروع والتى من أهمها:

١. أن الجامعة المقترحة يجب أن يتوافر لها تخصصات مميزة ومجالات غير مألوفة وتعكس مطالب سوق العمل الجديدة حتـــى تســـتطيع أن تجتذب إليها نوعية جيدة من الطلاب، ولا تكون قاصرة على الفاشلين وحكراً على القادرين فقط كما أن توافر هذه التخصصات سوف يزيد من إقبال طلاب الدول العربية عليها.

٢. ألا يبدأ العمل بهذه الجامعة قبل توافر الإمكانات الماديـــة والبشـــرية اللازمة لها، فالجامعة ليس مجرد إقامة مبانى بحيث ينظر إلـــى مـــا يوجد بمدينة السادات على أنه يوفر القاعـــدة الاساســـية إنمـــا هـــى بالإضافة إلى ذلك تجهيزات وتنظيمات، وأهم من هـــذا وذاك قـــوى

بشرية من أعضاء وهيئة التدريس وفنيين وإداريين ويجب أن يكــون لنا فى نشأة الجامعات الإقليمية أو المعاهد العالية الخاصة خير عبرة.

٣. تخصيص عدد من المنح المجانية تعطى للطلاب الفقراء المتفوقين بما يمكن أن يسهم فى تطوير وتحسين نوع الطلاب الملتحقين بالجامعة.

٤. ألا تكون معايير التحاق الطالب بالجامعة الخاصة قاصرة على مقدار ما يدفع من مال أو تبرعات. وإنما يضاف إلى المصــروفات التــى تحددها الجامعة المستوى العلمى للطلاب المتقدمين للالتحاق بالجامعة، وأن تحترم الجامعة تكافؤ الفرص بــين الطــلاب المتقــدمين لهــا والقادرين على دفع المصروفات.

٥. تطبيق بعض معايير الأداء الجامعى التى اتفقــت عليهــا الدراســات العربية والأجنبية على الجامعة المقترحة حتى نضمن أنها سوف تقدم تعليم جيد يخدم الطلاب والمجتمع، ولا تكون مؤسسة لبيع الشــهادات لغير القادرين عليها والقادرين مادياً.

٦. أن الدولة يجب أن تشرف على الجامعة المقترحة، وإلا يتعارض هذا الإشراف مع استقلالها، بمعنى أن نطلق طاقاتها وطاقــات أســاتذتها وطلابها فى إطار قيم ومبادئ وقوانين المجتمع فالجامعــة المقترحــة يجب أن ترتبط بحاجة المجتمع وحاجة التنمية.

٧. ألا يسمح لرأس المال الأجنبى فى التدخل كعنصر أساســى لتمويــل الجامعة المقترحة.

٨. يجب الاستفادة من آراء الجامعات الحكومية وأعضاء هيئة التــدريس بها فى تحديد ملامح الجامعة المقترحة وتخصصاتها.

المراجـع

١. **نجوى حسين خليل:** الجدل الفكرى فى الصحافة المصرية إزاء فكرة إنشاء جامعة مفتوحة فى مصر - المجلة الاجتماعية القومية المجلـد (٢٦) - العدد الأول - المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائيـة بالقاهرة - يناير ١٩٨٩، ص٣٣-٣٤.

٢. **حسان محمد حسان:** بحوث الكلفة والمنفعة في التعليم الجامعي - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٨٠.

٣. **لبيب السباعى:** جامعة أهلية فى مصر، من يملكها من يدافع عنها من يعارضها - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٩/٢١، ص ٥٧.

٤. **إبراهيم محمد إبراهيم:** التعليم العالى عن بعد - مبرراته - نماذجــه - بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربــي "آفــاق مســتقبلية" - المجلد الأول - كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع رابطــة التربية الحديثة - يوليو ١٩٩٠، ص ٢٥٣.

٥. **نجوى حسين خليل:** مرجع سابق، ص٣٤.

٦. **شبل بدران:** الجامعة الأهلية بين الفكر الوطنى والفكر التبعى - بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربى "آفاق مستقبلية" المجلد الأول - مرجع سابق ص١١٨.

٧. **سامية حسن إبــراهيم:** الجامعــة الأهليــة بــين النشــأة والتطــور (١٩٠٨-١٩٢٥) الهيئة المصرية العامة للكتــاب - القــاهرة ١٩٨٥، ص٧.

٨. **المرجع السابق:** ص٩.

٩. **سعيد إسماعيل على**: قضايا التعليم فى عهد الاحتلال - عالم الكتب القاهرة - ١٩٧٤، ص٢٧٥.

١٠. **عمرو هاشم ربيع**: الجامعة الأهلية، فكرة سابقة لأوانها - الأهرام الاقتصادي - عدد ١٩٩٢/٣/٩. ص٣٦.

انظر أيضا: ملخص لدراسة عمرو هاشم ربيع "الجامعة الأهلية وإصلاح التعليم فى الأهرام الاقتصادى عدد ١٩٩٠/٢/٥ ص١٨، الأهرام الاقتصادى: عدد ١٩٩٢/١/٦ ص٦٤.

١١. **عمرو هاشم ربيع**: مرجع سابق ص٣٧

١٢. **المرجع السابق**: ص ٣٧.

١٣. **لبيب السباعى**: جامعة أهلية فى مصر من كمال الدين حسين إلى أحمد فتحى سرور - الأهرام الاقتصادي - عدد ١٩٩٢/١/٢٧. ص ٦٠.

١٤. لبيب السباعى: جامعة أهلية فى مصر - لمن؟ الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٧/٢٧، ص٦٠.

١٥. شبل بدران:مرجع سابق ص ٩٦-٩٧.

١٦. المرجع السابق: ص ٦٠.

١٧. المرجع السابق: ص ٦٠.

١٨. جريدة الأهرام: عدد ١٩٩٢/٧/٢٠، ص٧.

١٩. سعيد إسماعيل على: محاذير وملاحظات - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٢/٢٤، ص٣٤.

٢٠. محسن خضر: ملايين الجنيهات للمتخلفين أم للمتفوقين - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٢/٢٤، ص٣٧.

٢١. الأهرام الاقتصادى: عدد ١٩٩٢/١/٦، ص٦٤.

٢٢. تم استخلاص هذه المبررات من عدة مقالات منها:

- محمد شعلان: التعليم الآن خاص وأهلى جداً - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/٢، ص ٣٤.
- سعيد اسماعيل على: محاذير وملاحظات - مرجع سابق ص٣٤.
- فايز حسان: الجامعة الأهلية اختراع لسد حاجة - الأهرام الاقتصادى -عدد ١٩٩٢/٣/٢٣، ص٣٦.
- لبيب السباعى: جامعة أهلية فى مصر لمن؟ مرجع سابق. ص ٦١.
- محمود السيد الخضرى: لابد من دور للقطاع الخاص فى التعليم - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/٢، ص٣٥.

٢٣. تم استخلاص الآراء الرافضة من عدة مقالات منها:

- عبد العظيم عبد السلام الفرجانى: هل يكون التعليم ضمن المشروعات الاستثمارية - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/١٦، ص٣٤.

٢٤. محمد أحمد مصطفى حماد/ جامعة جديدة... وتشكو كثرة الخريجين - المرجع السابق، ص٣٥.

- عبد المنعم درويش: الجامعة الاهلية والانتماء للوطن، محاذير تطوير سياسة التعليم لخدمة فئة اجتماعية معينة - المرجع السابق، ص٣٧.
- صلاح جلال: الجامعة الأهلية - جريدة الأهرام - عدد ١٩٩٢/٥/٧، ص٨.
- سعيد إسماعيل: محاذير وملاحظات - مرجع سابق، ص٣٥.
- لبيب السباعى: مرجع سابق، ص٣١.

- جريدة الشعب: لا للجامعة المشبوهة، كبار خبراء التعليم يرفضون ما يسمى بالجامعة الأهلية عدد ١٤ يناير ٩٢، ص٨.
- شبل بدران: الجامعة الأهلية بين تكافؤ الفرص وإصلاح التعليم - مجلة الهلال - عدد أغسطس ١٩٩٢ ص٤٩.
- عزيز محمد عبد العليم: الجامعة الأهلية هل هى جامعة لأبناء الطبقة الجديدة؟- الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/٢٣ ص٣٤-٣٥.
- صبحى على سعيد: تطوير الجامعات القائمة أولى بالرعاية - الاهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/٢٣، ص٣٧.
- أحمد شوقى: هل يحتاج المجتمع هذه الجامعة - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٢/٢٤، ص٣٦.
- محسن خضر: ملايين الجنيهات للمتخلفين أم المتفوقين - المرجع السابق - ص٣٧.
- أشرف سعد الدين صبرى: الجامعة الأهلية هل هى تعبير عن أزمة الجامعات المصرية - الأهرام الاقتصادى - عدد ٣٠ مارس ١٩٩٢ - ص٣٧.
- رجب البنا: قبل الجامعة الأهلية هل يمكن انقاذ الجامعات القائمة - الأهرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٤/١٣، ص٣٦.

ملحق رقم (١)

الجريدة الرسمية - العدد ٣١ (تابع) فى ٣٠ يوليه سنة ١٩٩٢

قانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٢٢

بشأن إنشاء الجامعات الخاصة

باسم الشعب

رئيس الجمهورية

قرر مجلس الشعب القانون الآتى نصه وقد أصدرناه:

المادة الأولى

يجوز إنشاء جامعات خاصة تكون أغلبية الأموال المشاركة رأسمالها مملوكة للمصريين، ولا يكون غرضها الأساسى تحقيق الربح ويصدر بإنشاء الجامعات الخاصة وتحديد نظامها قرار من رئيس الجمهورية بناء على طلب جماعة المؤسسين وعرض وزير التعليم موافقة مجلس الوزراء.

المادة الثانية

تهدف الجامعة إلى الاسهام فى رفع مستوى التعليم والبحث العلمى وتوفير التخصصات العلمية الحديثة لإعداد المتخصصين والفنيين والخبراء فى شتى المجالات بما يحقق الربط بين أهداف الجامعة واحتياجات المجتمع المتطورة وأداء الخدمات البحثية للغير، وعلى الجامعة أن توفر أحدث الأجهزة المتطورة.

المادة الثالثة

يكون للجامعة شخصية اعتبارية خاصة، ويمثلها رئيسها أمام الغير وتتكون من أقسام أو كليات أو معاهد عليا متخصصة أو وحدات بحثية.

ويبين القرار الصادر بإنشاء الجامعة الأحكام المنظمة لها وبصفة خاصة:

أ) تكوين الجامعة.

ب) تشكيل مجلس الجامعة وغيره من المجالس الجامعية واللجان المنبثقة عنها واختصاصاتها ونظم العمل بها.

ج) بيان الدرجات العلمية والشهادات والدبلومات التى تمنحها الجامعة والشروط العامة للحصول عليها.

د) شروط قبول الطلاب الحاصلين على شهادات الثانوية العامة أو ما يعادلها وكذلك القواعد العامة للمنح المخفضة أو بالمجان للطلاب المصريين..

المادة الرابعة

تعتبر الدرجات العلمية والشهادات والدبلومات التى تمنحها الجامعة الخاصة معادلة للدرجات العلمية والشهادات والدبلومات التى تمنحها الجامعات المصرية، وفقاً للقواعد والإجراءات المقررة لمعادلة الدرجات العلمية.

المادة الخامسة

تدير الجامعة أموالها بنفسها، وتحدد مصروفاتها الدراسية وللجامعة الخاصة أن تقبل التبرعات والوصايا والهبات والمنح التى تحقق أغراضها، سواء من داخل جمهورية مصر العربية أو من خارجها، بما يتفق ومصالح البلاد، وتعفى مبالغ التبرعات والهبات من ضرائب الدخل فى الحدود المقررة فى القانون رقم ١٥٧ لسنة ١٩٨١.

المادة السادسة

يكون للجامعة مجلس أمناء يشكل على النحو الذى تبينه اللائحة الداخلية لها من بين المؤسسين وغيرهم على أن يكون من بين أعضائه رئيس الجامعة، نخبة من كبار العلماء والأساتذة المتخصصين والشخصيات العامة.

ويشكل مجلس الأمناء الأول بقرار من جماعة المؤسسين.

المادة السابعة

يختص مجلس الأمناء بتعيين رئيس الجامعة وأمينها العام وأعضاء مجلس الجامعة ، ويكون تعيين رئيس الجامعة لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد بعد موافقة وزير التعليم، ويجب أن يكون رئيس الجامعة مصرياً.

المادة الثامنة

يضع مجلس الأمناء، بعد أخذ رأى مجلس الجامعة اللوائح الداخلية لإدارة شئون الجامعة وتيسير أعمالها وتتضمن القواعد الخاصة استخدام صافى الفائض الناتج من نشاط الجامعة طبقاً لميزانيتها السنوية.

المادة التاسعة

يختص مجلس الجامعة بصفة خاصة بما يأتى:

١. تحديد شروط القبول بكل قسم أو كلية أو معهد عال متخصص أو وحدة بحثية.
٢. تحديد قواعد اختيار العمداء والوكلاء ومجالس الأقسام والكليات والمعاهد العليا المتخصصة والوحدات البحثية.

ويعين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من جمهورية مصر العربية أو من الخارج ويجب موافقة وزير التعليم على تعيين أو تجديد تعيين المرشحين من غير المصريين لشغل الوظائف القيادية ووظائف هيئة التدريس.

المادة العاشرة

يعين وزير التعليم مستشاراً للجامعة يكون ممثلاً له لمدة سنتين قابلة للتجديد بعد التشاور مع مجلس الأمناء ويكون عضواً بمجلس الجامعة.

المادة الحادية عشر

ينشر هذا القانون فى الجريدة الرسمية، ويعمل به اعتباراً من اليــوم التالى لتاريخ نشره.

يبصم هذا القانون بخاتم الدولة وينفذ كقانون مــن قوانينهــا (صــدر برئاسة الجمهورية فى ٢١ المحرم سنة ١٤١٣هـ الموافــق ٢٢ يوليــة ســنة ١٩٩٢م).

حسنى مبارك

الفصل الخامس

التعليم الجامعى الخاص

"تجربة مصر"

- مقدمة .
- أهمية الموضوع.
- تحليل الوضع الراهن.
- الجذور
- الوضع الراهن للتعليم الخاص فى مصر.
- سلبيات وإيجابيات التعليم الجامعى الخاص فى مصر.
- التحديات التى تواجه التعليم العالى الخاص.
- السياسات العامة المقترحة لتطوير التعليم الجامعى الخاص
- متطلبات النجاح.
- الجهات المنوط بها التنفيذ.
- المراجع.

التعليم الجامعى الخاص

تجربة مصر

مقدمة:

يُعتبر التعليم الجامعي الخاص من أكثر التوجهات الاستراتيجية وأكثرها نمواً على مشارف القرن الحادى والعشرين، بسبب الطلب المتزايد غير المسبوق على الالتحاق بالتعليم العالى، مع إعادة أولويات الحكومات ومراجعة سياستها فى تخصيص الموارد، إضافة إلى ارتباط التعليم الجامعى الخاص بظاهرة خصخصة المؤسسات العامة فى بعض الدول.

وتُعد الجامعات الخاصة جزء حيوى فى منظومة التعليم العالى فى العالم المُعاصر، والذى يقوم فى أساسه على التمويل الأهلى غير الحكومى والإدارة الجامعية التى تتمتع بقدر أوسع من الصلاحيات لإدارة هذه الجامعات، حيث تعتمد مصادر تمويل هذه الجامعات الخاصة على الرسوم الدراسية التى يسددها الطلاب الملتحقين والتبرعات التلقائية، والهبات التى يقدمها الأفراد القادرون، لتدعيم عملية التعليم العالى الخاص، وكذا المؤسسات المجتمعية المساهمة فى هذا الشأن، إضافة إلى قيام هذه الجامعات بتنمية مواردها وأموالها الذاتية عبر آليات استثمارية معينه للإنفاق على أنشطتها التعليمية والبحثية والمجتمعية فى الحاضر والمستقبل.(١)

كما أن الجامعات الخاصة..، وإن كانت لا تعتمد فى تمويلها على الميزانيات الحكومية، إلا أن هذا الوضع التمويلى المستقل لها لا يمنع من إشراف الدولة على الجامعات الخاصة الموجودة بها على الأقل من الناحية التشريعية، خاصة فيما يتعلق بمنح التراخيص والموافقات على بدء الإنشاء ومزاولة النشاط طبقاً لمعايير حددها المشروع فى القوانين المنظمة والتى لا

تسمح ببدء النشاط قبل استكمال المقومات الماديـة والفنيـة اللازمـة لبـدء واستمرار الجامعة، وكذلك اعتماد الشهادات التى تمنحها هذه الجامعات علـى اعتبار أن هذه الجامعات الخاصة رغم استقلالها المالى والإدارى تمثل جـزءاً لا يتجزأ من منظومة التعليم العالى، وتهدف إلى المساهمة فى دفـع مسـيرة التنمية البشرية والمجتمعية فى مختلف قطاعات الأعمال والإنتاج والخـدمات فى المجتمعات المعاصرة[٢]، وبالتالى فالجامعات الخاصة طبقاً للقانون (١٠١) لسنة ١٩٩٢ لا تهدف أساساً إلى تحقيق الربح من خلال الاستثمار فى التعليم العالى، ولكنها تهدف إلى تقديم خدمات علمية وتعليمية وبحثيه متميزة للطلاب الملتحقين بها ومؤسسات المجتمع المحيط فى تخصصات نوعيه حديثه يحتاجها سوق العمل ومؤسسات الأعمال المختلفة، وقد تكون مكملة لـدور ومسـئولية الجامعات الحكومية فى ضوء ضغوط إنفاقاتها التمويلية المحدودة فى مجالات التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع. [٣]

١- <u>أهمية الموضوع:</u>

أن التعليم هو المحور الأساسى والأمن القومى لمصر بمعناه الشـامل فى الاقتصاد والسياسة وفى دورنا الحضارى الذى بدأناه قبل غيرنـا من الأمم، وعلينا مواصلته لاستقرارنا الداخلى ونمونا ورخائنا، وهو طريقنا للمنافسة فى أسواق الداخل والخارج.

ب- إن التعليم الجامعى الخاص يُسهم فى توسيع الفرصة الاجتماعيـة للالتحاق بالتعليم الجامعى، فالطلب الاجتماعى على التعليم الجـامعى الحكومى يفوق المعروض منه، ولذلك فالتعليم الجامعى الخاص يتقدم لتلبية الطلب غير المُوفى به فرغم التوسعات المتسارعة فى التعلـيم الجامعى فإن معدلات نمو التعليم الجامعى فى مصر مازالت منخفضة

مقارنة بالمعدلات فى الدول المتقدمة حيث بلغت فى مصـــر (١٦٧٤) طالباً لكل مائة ألف من السكان فـــى حـــين أنهـــا فـــى المـــملكة المـــتحدة (٣١٢٦) واليابـــان (٣١٣٩) واســـرائيل (٣٥٩٨) وكنـــدا (٦٩٤٨) وأمريكا (٥٣٩٥). [٤]

ج - التعليم الجامعى الخاص يساعد فى الحصول على مصادر تمويل إضافية - الأمر الذى يُسهم فى التخفيف من العبء المـــالى المتزايـــد الذى ترزح تحته الحكومة والاســـتفادة مـــن رأس المـــال الخـــاص واستثماره فى إنشاء تعليم خاص بمستوى جيد، ويتيح الفرصة أمـــام الجامعات الحكومية لإستخدام مواردها البشرية والمالية استخداما أمثل بما يُحقق تحسين وتطوير جودة التعليم الجامعى الحكومى.

د- تقديم تعليم جامعى يختلف فى نوعيته ومضـــمونه عـــن التعلـــيم الجامعى الحكومى من خلال تقديم تخصصات أكاديمية تلائم آليـــات وقوى السوق، مع الاهتمام بالجانب التطبيقى والتدريب، والاســـتعانة بوسائل التكنولوجيا الحديثة. [٥]

هـ- التعليم الجامعى الخاص يمكن أن يكون نمطاً غير تقليـــدى فـــى أساليب وطرق العمل الإدارى الأكاديمى، نمط يُبنى على بنى وأساليب جديدة يحتاج إليها نظام التعليم الجامعى الحكـــومى لتنميـــة مســـاره وتقدمه. [٦]

و- يُعد التعليم الجامعى الخاص شكلاً أو نمطاً من أنمـــاط المشـــاركة الشعبية فى التعليم والتى لا تقف أهميتها عند اعتبارها - فقط - حاجة من حاجات الإنسان الأساسية، ولا لكونها حق من حقـــوق الإنســـان ومبدأ ديمقراطياً، ولا لكونها أداة للتنمية الفعالة ومبدأ هام من مبادئها،

بل لكونها أيضا ضرورة تربوية تفرضها طبيعة التربية وطبيعة الظروف المحيطة بالنظم التعليمية. [٧]

٢- تحليل الوضع الراهن:

- الجـذور:

أن التتبع التاريخى لنشأة التعليم الجامعى فى مصر الحديثة يوضح أن الجامعة المصرية نشأت نشأه وطنية وأهلية عام (١٩٠٨) بمبادرة الأهالى وجهودهم وبفضل تبرعات المصريين خاصة الأثرياء الذين لم يبخلوا بأموالهم على هذا المشروع العظيم، وكان بإمكانهم إرسال أبنائهم للخارج لتلقى علومهم فى جامعات أوروبا، وبذا يكونوا قد أدوا خدمة إلى مختلف طوائف الشعب. [٨]

وعندما فكرت وزارة المعارف فى إنشاء جامعة أميرية ألفت لجنة خاصة لهذا المشروع فى ٢٠ مارس ١٩١٧[٩]، وبحثت كيفية إدماج المدارس العالية التابعة لوزارة المعارف مع الجامعة الأهلية، وقد تحولت الجامعة الأهلية إلى حكومية عام ١٩٢٥[١٠] وسُميت جامعة فؤاد الأول، وأشرفت الحكومة المصرية عليها ودعمتها ولكنها ظلت بمصروفات بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بسنوات إلى أن طبقت الدولة مجانية التعليم فى بداية الستينات فأصبح التعليم الجامعى مجانياً.

أما فكرة إنشاء جامعة خاصة بمصروفات فلم يطرحها أحد إلا فى عقد الخمسينات من هذا القرن، وذلك عقب ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، منذ ذلك الوقت تعرضت الفكرة للظهور والاختفاء عدة مرات حتى تم صدور القانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بشأن إنشاء الجامعات الخاصة.

- **الوضع الراهن للتعليم الجامعى الخاص فى مصر:**

يبلغ عدد الجامعات الحكومية فى مصر (١٥) خمسة عشـــر جامعـــه ضخمة بالإضافة إلى أكثر من سبعة فروع كبيرة لها، وتضم هذه الجامعـــات وفروعها ما يقرب من (١,٥) مليون طالب وطالبة[١١]، وقد صدر فى مصـــر عام ١٩٩٢ قانون يسمح بإنشاء جامعات خاصة ونص القانون على ألا يكون غرضها الأساسى هو الربح، وعلى ألا يزيد هامش أرباحها عن (١٠%)، وفى ظل هذا القانون تم إنشاء أربع جامعات خاصة وعدد من الكليـــات والمعاهـــد باستثناء الجامعة الأمريكية فى القاهرة، وتضم هذه الجامعات الخاصة الجديدة (٦) ستة آلاف طالب وطالبة، ورغم هذه النسبة الضئيلة إلا أن التعليم الخاص فى مصر يُعد من أهم القضايا التى يدور حولها الجدل فى المجتمع المصـــرى سواء من جانب المسئولين أو الرأى العام، فعلى مدى العشرين عام الماضـــية كانت - ومازالت - قضية إنشاء جامعة خاصة فى مصر مثار جـــدل عنيـــف يطفو على السطح مرة، ويختفى فى الأعماق مرة أخرى، بل مـــازال الجـــدل مستمراً حتى الآن رغم إقرار قانون الجامعات الخاصة رقـــم (١٠١) لســـنة ١٩٩٢[١٢]، والذى كانت البداية العملية لتنفيذ أحكامه فى شهر يوليـــو ١٩٩٦ حيث صدرت أربعة قرارات جمهورية بإنشاء أربعة جامعات خاصـــة هـــى (جامعة ٦ أكتوبر - جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب - جامعـــة مصـــر للعلوم والتكنولوجيا - جامعة مصر الدولية)، وقد بدأت الدراسة بهذه الجامعات

عام ١٩٩٧/١٩٩٦ فى نوعيات مختلفة من الكليات بلغت (٢٦) كلية وذلك فى العام الجامعى ١٩٩٩/٩٨ موزعة على النحو التالى: [١٣]

الجامعة	عدد الكليات	عدد الطلاب	عدد أعضاء هيئة التدريس
٦ أكتوبر	١١	٣٤٣٣	٢٠٨
أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	٣	٤٦٣	٧٥
مصر للعلوم والتكنولوجيا	٨	٢٠٢١	١٧٢
مصر الدولية	٤	٣٢٤	١١٩

إن إنشاء جامعة خاصة فى مصر، يُثير قضايا أيديولوجية واقتصادية واجتماعية خلافية كثيرة، فهى من ناحية تثير قيماً أيديولوجية أساسية متعلقة بمبادئ تكافؤ الفرص، وحق التعليم المجانى للجميع وحق الحراك الاجتماعى عن طريق التعليم، فى المقابل شيوع الممارسات الواقعية التى تحد فعلياً من فاعلية هذه المبادئ كما أنها تثير تفصيلات النخبة الحاكمة فى التعليم وتركيزها على الكيف أو الكم بالإضافة إلى أنها تشير إلى مشكلات عبء التعليم على ميزانية الدولة، وضرورة ترشيد الإنفاق الحكومى على التعليم العالى الجامعى والاستفادة من مشاركة رأس المال الخاص فى تمويل التعليم الجامعى، فى مقابل الرأى الآخر الذى يرى وجوب التريث فى إختيار السياسات المتبناة لتطوير التعليم الجامعى مع ضرورة إلزام الدولة بالإنفاق على التعليم مهما كان حجم الإنفاق، وذلك من خلال دعم الجامعات الحكومية وتطويرها. [١٤]

- **سلبيات وإيجابيات التعليم الجامعى الخاص فى مصر:**

إن دراسة واقع التعليم الجامعى الخاص فى مصر توضح مجموعة من الايجابيات والسلبيات نوجزها فيما يلى: (١٥)

الإيجابيات:

- قيام القطاع الخاص والأهلى بتخفيف العبء عن الدولة، بإنشاء عدد من المؤسسات التعليمية الجامعية، والتى تُشكل جانباً من جوانب التنمية التعليمية فى مصر.
- توفير فرص لحصول بعض الطلاب وأسرهم على نوعيه من التعليم قد تحول بعض الظروف دون الالتحاق به فى التعليم الجامعى الحكومى.
- يتغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة التى تعانى منها الجامعات الحكومية، لقبوله أعداد قليلة.
- اشتراك الطلاب وأولياء الأمور (باعتبارهم العملاء أو المستفيدون) فى وضع سياسة تعليم أبناؤهم لتقييم أساتذتهم وزيادة وعيهم بضرورة الحصول على خدمة تعليمية جيدة.
- الاستفادة من مشاركة عدد من أعضاء هيئة التدريس من ذوى الأسماء اللامعة فى الإشراف والتدريس فى هذه الجامعات، وكذلك فى الاختبارات ووضع الامتحانات.
- توفير بعض المنح الدراسية للطلاب المتفوقين.
- سرعة فى التطوير ومرونة فى تطوير البرامج وتكييفها حسب متطلبات سوق العمل.

- المساهمة فى تعمير وإسكان بعض الأماكن الصحراوية بما يمكن أن يُسهم فى إعادة توزيع السكان فى مصر خاصة أن معظم هـذه الجامعات قد تم إنشاؤها فى المدن الجديدة.
- عقد اتفاقيات تبادل علمى بين الجامعات الخاصـة والعديـد مـن الجامعات فى الدول المتقدمة.

السلبيات:

- يوجد تداخل بين رأس المال والإدارة داخل الجامعات الخاصة يحد من حرية قيادات الجامعة الأكاديمية والإداريين فى اتخاذ القـرار حيث تتحكم الملكية فى كل ما يتم داخل الجامعة إدارياً وفنياً ويـتم الرجوع إلى المالك ومن يليه قبل اتخاذ أى قرار.
- أسلوب تعيين رؤساء الجامعات ومعايير الاختيـار أو الاسـتبدال غير واضحة أو معلنه وقد تم تغيير رؤساء بعض هذه الجامعـات بشكل متكرر رغم أهمية الاستمرارية فى المرحلة الأولى.
- لا تتوفر لهذه الجامعات منح أو أوقاف تدر عليها عائـد مسـتمر كغيرها من الجامعات العالمية المماثلة وتعتبر مصـاريف الطلبـة المورد الرئيسى الذى يمول الإدارة اليومية للجامعة وذلك فى حـين يُمثل مصاريف الطلبة فى أغلب جامعات التعليم العالى (٣٠%) من إيراداتها.
- تتوافر للجامعات موارد مالية من رؤوس أموال وقـروض مـن البنوك مع عدم وجود ضمانات تمنع حـدوث خلـل فـى العمليـة التعليمية فى حالة التعذر فى سداد الالتزامـات الماليـة للجهـات المختلفة.

- تعتمد الجامعات الخاصة اعتمادا شبه كامل على الجامعات الحكومية لسد العجز فى أعضاء هيئة التدريس فهى تعتمد على أساتذة مؤقتين وغير دائمين.
- دمج التكنولوجيا فى الإدارة أو الإتصال بين أعضاء هيئة التدريس والكلية أو التعليم مازالت فى مراحلها الأولى، ولا توجد دراسات عليا فى هذه الجامعات.
- ضعف الأنشطة الطلابية والتركيز على الجوانب التحصيليه فقط، وعدم الاهتمام فى غالبية هذه الجامعات بالتأمين الصحى لطلابها أو العاملين بها.
- ارتفاع الرسوم الدراسية مقارنةً بمستوى الدخل فى مصر.
- الطابع التجارى لأغلب أشكاله فهو يركز على تقديم مقررات وتخصصات وبرامج دراسية ذات صبغة تجارية فهى رخيصة التكلفة، وذات عائد ربحى عال، فهو يتجنب تقديم التخصصات التى تتطلب استثمارات تجهيزيه وتقنية عالية التكلفة، إضافة إلى المبالغة فى الحديث عن الجودة اعتماداً على الإعلانات الإرشاديه المُبالغ فيها.
- غياب الاهتمام بالبحث العلمى، فهناك إهمالاً للبحث العلمى ومستلزماته.
- بعض الجامعات الخاصة تلتزم بشروط التراخيص الممنوحة له ولا القرارات الوزارية الصادرة فى هذا الشأن.

التحديات التى تواجه التعليم العالى الخاص:

١. مصادر التمويل:

- مساندة التعليم العالى الخاص باعتباره مؤسسه هدفها ليس للربح ــ مؤسسات علميه ــ جمعيات خيريه ــ مؤسسات المجتمع المدنى ــ الإعانات الحكومية ــ الأوقاف ــ المشروعات الخاصة ــ أنشطه اقتصادية تقوم بها المؤسسات التعليمية ــ الإعفاءات الضريبية ــ الرسوم الطلابية.

٢. التقدم التكنولوجى:

- التكلفة العالية للتكنولوجيا المتقدمة أحد المعوقات أمام التعليم العالى وكثير من التعارض بين التعليم والعمل من جهة وبين التعليم المرتبط بالشهادة التقليدية والتعليم المستمر من جهة أخرى، كامن خلف قصورنا عن استغلال التكنولوجيا المتقدمة فى التعليم.

٣.آليات السوق:

- التعامل بنجاح مع السوق هو الذى يُميز جامعة عن أخرى، إلا أن السوق مُتقلب ومُتغير بشدة، وقد يفرض آلياته على الجامعة، وبالتالى إما الإنخراط فيه فتفتقد الجامعة هويتها الثقافية وتتعرض إلى اهتزازات شديدة بسبب تقلبات السوق وإما الابتعاد عنه وحينئذ لا تملك الجامعة إلا أن تركز على المناهج الكلاسيكية التقليدية وتعبر عن روح العصر.

٤.نهاية عصر الوظيفة:

- التغيرات الحادثة فى السوق و التكنولوجيا جعلت من الوظيفة أو المسار المهنى للشخص Career مسألة متقلبة متغيره هى الأخرى

وهذا الوضع يمثل إشكاليه كبيرة أمام التعليم العـالى كلـه العـام والخاص، لكنه أصعب بالنسبة للخاص الـذى يـرتبط مناهجـه ومساقاته بالإحتياجات الآن للسوق مدفوعاً بحافز الربح.

٥. عالمية التعليم العالى:

- هل يمكن أن تميز خدمات التعليم العالى الخاص المحلى خـارج الوطن؟ وهل يقدر على منافسه الجامعـات الأجنبيـة المتعـددة الجنسية على أرضه؟ وسواء قبلنا فروعـاً لجامعـات أجنبيـة أو برامج أجنبية لجامعات متعددة الجنسية فما هي ملاءمة ومواءمـة هذه البرامج للأهداف القومية؟ وفى تأثير ذلك على الثقافة والهوية الوطنية؟

٦. التنافسية بين الجامعات:

- ضرورة فتح الباب أمام تنافسية تحافظ على الزمالـة الأكاديميـة داخل الجامعة وخارجها بين السادة أعضاء هيئة التدريس.

٧. البحث العلمى:

- البحوث تحتاج إلى تمويل كبير والتمويل يأتى من السـوق وفـق احتياجاته وآلياته والسوق الذى يـدفع، ولا يقبـل ولا يـدفع إلا للبحوث التطبيقية المرتبطة بمشكلاته - معنى ذلك إن إحتياجـات السوق المتغيرة هى التى تشكل طبيعة وتوجيهات وموضـوعات البحوث - إلا أن البحوث هى المنوط بها إنتاج المعرفة والمعرفة ليست تطبيقيه فقط فما هو إذن مصير البحوث الأساسية فى العلوم الإنسانية والطبيعية، ومن المسئول عن تمويلها؟

٨. الاعتراف الأكاديمى:

فالجامعات الخاصة فى حاجة إلى ما يشير إلى امتلاكها لمعايير الجودة المرغوبة والمتفق عليها من الجهات المعنية، حتى تعترف بها تلك الجهات والأفراد

٩. المسئولية الاجتماعية وتأكد الفرصة المتكافئة:

- توفير فرص تعليمية للمتميزين غير القادرين.

١٠. المسئولية الثقافية:

- لابد للجامعات الخاصة أن تضع الخُطط الواضحة والأهداف الاستراتيجية إزاء هذه المسئولية.

٣. السياسات العامه المقترحة لتطوير التعليم الجامعى الخاص:

أ- السياسات المقترحة فيما يتعلق بالترخيص لإنشاء الجامعات الخاصة:

١. ربط الموافقة على الترخيص بإنشاء الجامعات الخاصة بتقديم رؤية استراتيجية للجامعة تخدم إستراتيجية التنمية على المستوى القومى بما يضمن التزام الجامعة بتطوير إمكانياتها وتحديثها، وتكون ضمن معايير التقييم المستمر للجامعة.

٢. يُشترط للموافقة بالترخيص لإنشاء جامعات خاصة أن تكون أهدافها والتخصصات الدراسية وأماكن وجودها متوافقة مع المعايير والأسس التى تضعها الدولة لتحقيق التنمية المتوازنة جغرافياً على مستوى الدولة.

٣. يتطلب الموافقة على الترخيص بإنشاء الجامعات الخاصة، بجانب وجود رسالة واضحة لها، أن تترجم هذه الرسالة إلى برامج عمل وآليات تنفيذية

تكون أحد مجالات إشراف وزارة التعليم العالى، وأحد معـــايير للتقـــويم والاعتماد.

٤. اعتبار التعليم المستمر لخريجى الجامعة الخاصة ضمن المهام الأساســية عند الموافقة على إنشائها لتزويد خريجيها باستمرار بالمعارف الحديثــة وتنمية مهارتهم، وأحد المعايير الرئيسية للتقويم والاعتماد.

ب- السياسات المقترحة فيما يتعلق بقبول الطلاب

يكون قبول الطلاب فى الجامعات الخاصة مرتبطاً بـــ:

١- الحد الأدنى المنصوص عليه فى القرار الجمهورى بإنشـــاء الجامعة.

٢- القدرة الإستيعابيه المقررة لكل كلية.

٣- القدرات الخاصة للطلاب بما يتوافق مع متطلبات الدراسة التى تُحددها كل جامعة.

ج ــ السياسات المقترحة فيما يتعلق بتمويل الجامعات الخاصة:

١. تيسير مساهمة المؤسسات والشركات العامة والخاصة فى تحمــل أعبـــاء إنشاء وإدارة المعاهد والجامعات الخاصة، بما يوفر مقومات اســتقرارها وربط مُخرجاتها بالإحتياجات الحقيقية لتلك المؤسسات والشركات.

١. التأكيد على ضمان عدم تأثير مخاطر الائتمان التى قــد يحصــل عليهـــا مؤسسو الجامعات الخاصة، على استمرار المؤسسة التعليميـــة فـــى أداء وظيفتها التعليمية بما يضمن عدم المساس بحقوق الطالب.

٢. تحديد الرسوم الدراسية للجامعات الخاصة وفق ما يرد بدراسات الجدوى لهذه الجامعات عند إنشائها واعتمادها، مع المراجعة الدورية لتلك الرسوم

على حضور ما تستحدثه الجامعة لتحسين جودة العملية التعليمية، مع ربط ذلك بنتائج التقويم والاعتماد لتلك الجامعات.

د- السياسات المقترحة لإدارة التعليم الخاص:

١. فصل الملكية عن الإدارة وتوسيع قاعدة الملكية لأسهم الجامعات الخاصة.
٢. إن يخضع نظام إدارة الجامعات الخاصة (تشكيل المجالس وإعمالها) لنفس الأسس والقواعد التى تنظم إدارة الجامعات الحكومية.
٣. تخضع الجهات الخاصة فى سياستها التعليمية لإشراف وزارة التعليم العالى بنفس آلية إشراف الوزارة على الجامعات الحكومية.
٤. تتم عملية إختيار القيادات بالجامعات الخاصة من خلال الإعلان عن شغل الوظائف القياديه فى وسائل الإعلان، و الاختيار وفق معايير مهنية محددة ومُعلنة تضمن موضوعية الاختيار.
٥. تبنى سياسة التركيز على التخصص وإعطاء الأولويه لإنشاء الجامعات الخاصة المتخصصه.
٦. إنشاء هيئة ضمان الجودة فى التعليم العالى وقبل الجامعى والتى يُناط بها مثلما يحدُث فى كل دول العالم المتقدم تقييم أداء مؤسسات التعليم العام والخاص فى إطار معايير مُتفق عليها عالمياً وبشكل دورى ومُتكرر بما يضمن وضع المؤسسات التعليمية تحت منظار المجتمع بشكل علمى ودائم.
٧. إنشاء مراكز وكليات للدراسات العليا يختص كل مركز أو كلية منها بمجال تخصص معين يرتبط بطبيعة إمكانات الدراسة لكل جامعة، وطبيعة المنطقة التى يوجد فيها وتصبح مركز للتميز والتفوق الرفيع Centers of Excellence كما هو الحال فى معهد ماستشو ستش

للتكنولوجيا M.I.T بالولايات المتحدة الامريكية، تتوافر فيها أحدث الإمكانات والتجهيزات التعليمية والبحثية نظير رسوم يدفعها الطلاب مع توفير بعض المنح للطلاب المتفوقين غير القادرين بما يسهم فى إعداد كوادر علمية داخل الوطن ويفسح المجال لمزيد من الدراسات البينية Interdiscibinary أو المتجاورة Trans Discibinary والعرضية Cross Disciblinary.

د) السياسات المقترحة فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية فى التعليم الخاص:

١. تشجيع مؤسسات المجتمع المدنى (الجمعيات الأهليه ــ الأحزاب ــ النقابات ــ الأندية ... وغيرها) على استثمار بعض أموالها فى مجال إنشاء جامعات للدراسات الطبية والدوائية، وتشترك نقابة المهندسين فى إنشاء جامعة للدراسات الهندسية .... وهكذا.

٢. دعوة جمعيات رجال الأعمال والمستثمرين بالمدن الجديدة إلى إنشاء كليات ومعاهد خاصة تتفق وطبيعة ونوعية العمالة المطلوبة فى هذه المدن حيث تعكس التخصصات بتلك الكليات والمعاهد طبيعة الأنشطة والأعمال بتلك المدن بما يُسهم فى توفير تعليم تكنولوجى يتفق ومتطلبات سوق العمل بتلك المدن.

٣. التوسع فى مؤسسات التعليم العالى التعاونى Cooperative Higher Education فهذه المؤسسات تُسهم فى زيادة مساهمة المؤسسات الإنتاجية لتحقيق أهداف النظام التعليمى، والمساهمة فى كلفته المالية بالإضافة إلى زيادة الربط بين التعليم والعمل المنتج، وتوسيع فرص التعليم العالى أمام فئات جديدة من المجتمع، ويمكن أن يتم هذا التوسع من خلال تشجيع مؤسسات الإنتاج ذاتها على إنشاء معاهد وكليات

التعليم العالى، تشرف عليها إشرافاً كـاملاً مـن النـواحى الماليـة والإدارية، وفى نفس الوقت تتعاون مع الجامعات ومؤسسات التعلـيم العالى فى تسيير النواحى الأكاديمية والفنية.

٤. تدعيم الشراكة المجتمعية فى الجامعات الخاصة من خلال تقيـيم مـا يحصل عليه المجتمع من خدمات الجامعة، واعتباره أحـد المعـايير الرئيسية للتقويم والاعتماد، وان يكون للقطاعات المستفيدة من خدمات الجامعة دور فى عملية التقويم والاعتماد.

٥. أن يكون لأولياء الأمور دور حقيقى فعال فى تنفيذ السياسة التعليميـة للجامعة وتقويم أدائها من خلال تمثيلهم فى مجلس إدارة الجامعة.

٦. تهيئة المناخ لتحفيز القطاع الخاص للقيام بدوره فى التنمية من خـلال تلبية إحتياجات المجتمع من التعليم الجامعى والتوسع التدريجى فى هذا الدور للجامعات الخاصة.

ه) السياسات المقترحة فيما يتعلق بعلاقة الجامعـات الخاصـة بالجامعـات الحكومية:

١. التعامل مع التعليم الجامعى تأسيساً على فرضية وجود ارتباط عضـوى بين دور وجود التعليم الجامعى فى كلاً من الجامعات الحكومية والخاصة، بما يقتضى إتباع سياسة التطوير المتوازى للجانبين معاً، بما يُحقق تقارب مستوى الجودة وتقليل الفروق بينهما فى ذهن المستفيدين، ومن ثم إدراكهم لتكافؤ الفرص والمُفاضلة بينهما على أسس رشيدة.

٢. التعامل مع الجامعات الخاصة على اعتبار أنها كيانات مُكملة وفى نفـس الوقت منافسه للجامعات الحكومية فى منظومة التعليم الجامعى.

٣. وضع السياسات التى تسمح للجامعات الحكومية بالمساهمة فى إنشـاء جامعات أهلية غير هادفة للربح بالمُشاركة مع الدولة والمجتمع المدنى.

٤. الإستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة ببعض كليات الجامعات الحكومية فى تقديم بعض الخدمات التعليمية مقابل رسوم يدفعها الطـلاب وأولياء أمورهم فبعض الكليات بالجامعة تتوافر بها إمكانات تفوق بكثيـر عدد الطلاب الملتحقين بها مثل كليات الزراعة والعلوم ...... وغيرها.

٥. توحيد أسس ومعايير وصلاحيات متابعة وتقويم العمليـة التعليميـة فـى التعليم الجامعى فى كافة مؤسساته وفق آلية تُحقق جودة الخدمة التعليمية.

٤. **متطلبات النجاح:**

إن نجاح التعليم الجامعى الخاص فى مصر يتطلب مجموعه مـن المقومات تتمثل فى الآتى:

١. توعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم بصفه عامة والتعليم الجامعى بصـفة خاصة وضرورته باعتباره يتعلق بمصير مجتمعهم ومستقبلهم، فإذا استقر وجدان المواطنين وفى ضميرهم أن التعليم يُشكل مستقبل هذا الوطن وأن الاستثمار فيه هو فى صالح الاستقرار والسلام الاجتمـاعى وأن الدولـة تضعه فى قمة أولويتها، فإنهم سيقبلون على المشاركة الجادة فى نفقاتـه وخططه.

٢. ضرورة وجود تنسيق وتكامل بين الجهود الشعبية والتطوعية والجهـود الحكومية الرسمية بحيث تتحرك الجهود الحكومية والشعبية بشكل متكامل لخدمة قضايا التعليم وحل مشكلاته مع حسن استغلال المـوارد المتاحـة وتتبع صور الهدر فيها وتقليلها، فالدعوة للمشاركة الشعبية فى التعلـيم - من خلال إنشاء الجامعات الخاصة لا تعنى التقليل من دور الحكومـة أو

مسئوليتها تجاه التعليم، لكنها دعوة للمساهمة فى دعـم وتنميـة جهـود المؤسسات الحكومية التعليمية، حتى تحقق أهدافها وتعالج مشكلاتها، فدور المشاركة دور تدعيمى وتكميلى لدور الحكومة، ولابد من وجود تناسـق وتكامل بينهما.

٣. ضرورة إشعار المواطن بمردود مشاركته وإسهاماته سواء فى الحاضـر أو المستقبل بالنسبة له ولأبنائه وأحفاده، حتى يطمئن بأن ما قدمه لم يذهب هباءاً أو استغل فى غير أغراضه أو استفاد منه من لا يستحق أو كان فى غير حاجه، فمن الصعب أن تطلب من فرد ما التفانى والمشـاركة فـى ازدهار المجتمع إذا كان محروماً بالمقابل من التمتع العادل فى ثمار هذه الازدهار وعوائده، فلا يمكن لأحد أن يتوقع أن تكون هناك مشاركة فعلية وجادة فى مجال التعليم مالم يشعر المشاركون أو المطالبون بالمشـاركة، ويتأكدون بأن مشاركتهم سيكون لها عائد علـيهم وعلـى أبنـائهم فـى المستقبل.[١٦]

٤. أن تتضمن مؤسسات التعليم العالى الخاص تخصصات مميزة ومجـالات غير مألوفة وتعكس مطالب سوق العمل الجديدة حتى تستطيع أن تجتذب إليها نوعية جيدة من الطلاب، كما أن توافر هذه التخصصات سوف يزيد من إقبال طلاب الدول العربية عليها.

٥. إلا يبدأ العمل بتلك المؤسسات قبل توافر الإمكانـات الماديـة والبشـرية اللازمة لها فالجامعة ليس لها مجرد إقامة مبانى بحيث ينظر إلى ما يوجد بمدينة السادات - مثلاً - على انه يوفر القاعدة الأساسية لإنشاء جامعة إنما هى بالإضافة إلى ذلك تجهيزات وتنظيمات، وأهم من هـذا وذاك قـوى

بشرية من أعضاء وهيئة التدريس وفنيين وإداريين ويجب أن يكون لنا فى نشأة الجامعات الإقليميه، المعاهد العالية الخاصة خير عبرة.

٦. تخصيص عدد من المنح المجانية تعطى للطلاب المتفوقين.

٧. آلا تكون معايير التحاق الطالب بتلك المؤسسات قاصرة على مقدار ما يُدفع من مال أو تبرعات، وإنما يُضاف إلى المصروفات التى تحددها الجامعة المستوى العلمى للطلاب المتقدمين للإلتحاق بالجامعة، وأن تّحترم الجامعة تكافؤ الفرص بين الطلاب المتقدمين لها والقادرين على دفع المصروفات.

٨. تطبيق بعض معايير الأداء الجامعى التى أتفقت عليها الدراسات العربية والأجنبية على مؤسسات التعليم الخاص حتى نضمن أنها سوف تقدم تعليم جيد يخدم الطلاب والمجتمع، ولا تكون مؤسسة لبيع الشهادات للقادرين مادياً.

٩. إن الدولة يجب أن تشرف على مؤسسات التعليم الخاص، وألا يتعارض هذا الإشراف مع استقلالها - بمعنى ان نطلق طاقاتها وطاقات أساتذتها وطلابها فى إطار قيم ومبادئ وقوانين المجتمع - فالجامعات الخاصة يجب أن ترتبط بحاجة المجتمع وحاجة التنمية. (١٧)

١٠. التزام مؤسسات التعليم الجامعى الخاص باللوائح والقوانين المنظمة لتلك المؤسسات.

<u>* الجهات المنوط بها التنفيذ:</u>

*** إن تنفيذ تلك السياسات يتطلب تعاون الجهات التالية:**

١- وزارة التعليم العالى.

٢- الأحزاب السياسية.

٣- الجمعيات الأهليه ومؤسسات المجتمع المدنى.

المراجع

١. جابر محمود طلبة: التجديد التربوى من أجل جامعة المستقبل – مكتبة الإيمان – المنصورة – ١٩٩٩، ص١١٧.

٢. المرجع السابق: ص١١٧.

٣. المرجع السابق: ص١١٧.

٤. حسان محمد حسان: مصادر إضافية لتمويل التعليم العالى - مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر - جامعة الأمارات العربية المتحدة - ال؟؟؟ ديسمبر ١٩٩٨، ص١٩.

٥. حسن حسين البيلاوى: خصخصة التعليم العالى العربى فى القرن الحادى والعشرين التحديات والاستجابات - ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التروبوى الثاني "خصخصة التعليم العالي والجامعي" - المجلد الأول - مسقط - سلطنة عمان - أكتوبر ٢٠٠٠، ص١١٩.

٦. المرجع السابق: ص١١٩.

٧. جمال على الدهشان: المشاركة الشعبية فى التعليم - دراسات المؤتمر السنوى الثاني "إدارة التعليم في الوطن العربي" - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالإشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس يناير ١٩٩٤.

٨. **سامية حسن إبراهيم**: الجامعة الأهلية بين النشأة والتطور (١٩٠٨-١٩٢٥) الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة ١٩٨٥، ص٧-٩.

٩. **سعيد إسماعيل على**: قضايا التعليم في عهد الاحتلال - عالم الكتب القاهرة - ١٩٧٤، ص٢٧٥.

١٠. **عمرو هاشم ربيع**: الجامعة الأهلية، فكرة سـابقة لأوانهـا - الأهـرام الاقتصادى - عدد ١٩٩٢/٣/٩. ص٣٦.

١١. حسن حسين البيلاوى: مرجع سابق. ص١٢٣-١٢٤.

١٢. جمهورية مصر العربية: قانون رقم ١٠١ لسنة ١٩٩٢ بشـأن إنشـاء الجامعات الخاصة - وزارة التعليم العالى - القـاهرة - ١٩٩٢. المـادة الأولى.

١٣. المجلس الأعلى للجامعات: إعداد الطلاب المقيـدين وأعضـاء هيئـة التدريس والكليات بالجامعات الخاصة خلال العام الجامعى ١٩٩٩/٩٨ - القاهرة - ١٩٩٩.

١٤. جمال على الدهشان: إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض - مجلة البحوث النفسية والتربوية - السنة الثامنة - العدد الخامس - كلية التربية - جامعة المنوفية - ١٩٩٢.

١٥. أنظر فى ذلك:

- حسين بشير محمود: حول الجامعات الخاصة فى مصر (الواقع - المأمول) المؤتمر السنوى الحادى عشر (العربى الثالث) لمركـز تطـوير التعلـيم الجامعى - جامعة عين شمس - ديسمبر ٢٠٠٤.
- حسن حسين البيلاوى: خصخصة التعليم العـالى فـى القـرن الحـادى والعشرين التحديات والاستجابات - عمان - مرجع سابق.
- فرغلى عبد الحميد، جمال السيسى: عوامل التحاق الطـلاب بالجامعـات الخاصة - مجلة البحوث النفسية والتربوية - السنة (١٤) العدد الثالـث - كلية التربية - جامعة المنوفية - ٢٠٠٤.

- جمال على الدهشان: إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض - مرجع سابق.
- محروس بن أحمد غبان: خصخصة التعليم العالى فى المملكة المغربية الواقع والدروس المستفادة - المجلة العربية للتربية - المجلد ٢٢ - العدد الأول - المنظمة العربية للتربية والثقافة تونس - يونيه - ٢٠٠٢.

١٦. جمال على الدهشان: المشاركة الشعبية فى التعليم: مرجع سابق. ص١٢٠.

١٧. جمال على الدهشان: إنشاء جامعة خاصة فى مصر بين التأييد والرفض - مرجع سابق.

الفصل السادس

التعليم العالى الخاص

"تجربة المغرب"

- الجذور والنشأة والتطور.
- السمات العامة للتعليم العالى الخاص فى المغرب.
- مشكلات التعليم العالى الخاص فى المغرب.
- سلبيات وإيجابيات التعليم العالى الخاص فى المغرب.
- مقترحات تطوير التعليم العالى الخاص فى المغرب.
- المراجـــــع.

التعليم العالى الخاص فى المغرب

على الرغم من أن الظروف التى أدت إلى الأخذ بخيار إفساح المجال للتعليم العالى الخاص فى الدول العربية، تكاد تكون واحدة، إلا أن أوضاع التعليم الخاص قد تختلف من مجتمع عربى إلى آخر، الأمر الذى يتطلب ضرورة تناول تجارب دول أخرى فى هذا المجال بالإضافة إلى مصر، وتعد المملكة المغربية من ضمن الدول العربية التى تخلت عن سياستها التقليدية فى حصر التعليم العالى والجامعى بمؤسساته الرسمية، بافتتاح الجامعات والمعاهد العليا الخاصة والتوسع فيها وهو ما سوف نتناوله فى الصفحات التالية حيث تم عرض هذه التجربة من خلال تناول النقاط التالية:

- الجذور والنشأة والنمو.
- السمات العامة للتعليم العالى الخاص.
- مشكلات التعليم العالى الخاص بالمغرب.
- سلبيات وإيجابيات التعليم العالى الخاص بالمغرب.
- مقترحات تطوير التعليم العالى الخاص بالمغرب.

أولا: الجذور التاريخية ونشأة التعليم العالى الخاص بالمغرب:

إن المتتبع لتاريخ التربية والتعليم فى المغرب، يتضح له أن الجذور التاريخية للتعليم العالى فى المغرب كانت بدايته أهلية، فجامعة القرويين (التى كانت أنشطتها التعليمية تنصب بالأساس على الدين والشريعة واللغة العربية) والتى كان التعليم العالى منحصرا فيها، تم إنشاؤها من ريع وقف امرأة مؤمنة محسنة هى فاطمة الفهرية وكان يدير شؤونها فى تلك الفترة العلماء تحت إشراف قاضى مدينة فاس، وكانت إدارة الأحباس (الأوقاف) مكلفة بمكافأة

العلماء وبصيانة مرافق الجامعة، وكانت الدروس بها تخضـــع لنظـــام غيـــر مكتوب.(١)

أما النشأة الحديثة للتعليم العالى الخاص فى المغرب فتعود لعام ١٩٨٤ الذى شهد افتتاح أول مؤسسة للتعليم العالى الخاص بالدار البيضاء، ومنذ ذلك الحين شهد هذا القطاع نموا مطردا، خاصة فى ظل التحولات التـــى شـــهدتها المغرب فى بداية عقد الثمانينات، فقد عاش المغرب خلال تلك الفترة وضـــعا اقتصاديا صعبا، وذلـــك بســـبب نتـــائج الجفـــاف القاســـية خـــلال ســـنوات ١٩٨١-١٩٨٣، وارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار، وزيادة نفقات الـــدفاع على الأقاليم الصحراوية المسترجعة، وكنتيجة مباشرة لهذه العوامل ارتفع حجم الدين الخارجى للمغرب، ودخل فى متاهات جدولة الديون، وشروط صـــندوق النقد الدولى، ومنها التخفيض من نفقات الخدمات الاجتماعية وعلـــى رأســـها التعليم،(٢) وفى ضوء ذلك الوضع المتأزم اقتصاديا واجتماعيا اكتسب التوجه نحو الخصخصة فى مختلف القطاعات أهمية عالية، وحظى بمؤازرة الحكومة وتشجيعها بهدف تمكين الدولة من تخفيف أعباء الميزانية العامة.

ولعل مما عجل بظهور مؤسسات التعليم العالى الخاص، وساهم فـــى سرعة نموها، الاكتظاظ الشديد الذى تعانى منه الجامعات الحكومية مما انعكس سلبا على كفايتها الداخلية، وعدم قدرتها على التأقلم مع معطيات العصر، مما جعل شريحة كبيرة من خريجيها يفتقدون المؤهلات المطلوبة لسوق العمـــل، خاصة بعد تشبع مؤسسات القطاع العام من الجامعيين، مع ملاحظة أن هـــذا القطاع هو الموظف الأكبر للخريجين، وبالتالى أقفلت فرص العمل أمام عـــدد كبير من خريجى هذه الجامعات، خاصة فى المجـــالات الجديـــدة للمقـــاولات والقطاعات المنتجة، وأدى هذا إلى فتح أول مؤسسة للتعليم العالى الخاص فى

ميادين محدودة كانت مطلوبة فى السوق، وهى المقاولات والمحاسبة، وتلتها مؤسسات أخرى على نفس النمط، وهو ما يشير إلى أن المنظور الميسر للتعليم العالى بالمغرب هو المنظور التجارى. [٣]

ثانيا: السمات العامة للتعليم العالى الخاص بالمغرب:

يتسم قطاع التعليم العالى الخاص بعدد من السمات العامة أهمها:

(١) الزيادة المطردة فى عدد مؤسساته وطلابه: شهد التعليم العالى الخاص بالمغرب نموا يكاد يكون مطردا سواء من حيث عدد مؤسساته أو عدد الطلبة المسجلين به. ويوضح الجدول التالى تلك الزيادة خلال الفترة من عام ١٩٨٤ (وهو العام الذى افتتحت خلاله أول مؤسسة للتعليم العالى الخاص) حتى عام ١٩٩٩/٢٠٠٠. [٤]

العام	عدد المؤسسات	عدد الطلاب
١٩٨٤/١٩٨٥	١	٦٩
١٩٨٩/١٩٩٠	-	٢٧٤٦
١٩٩٤/١٩٩٥	٥٠	٧٧٢٦
١٩٩٩/٢٠٠٠	٩٢	١٠١٤٦

(٢) اعتماده فى التمويل على الرسوم الدراسية: يعتمد تمويل مؤسسات التعليم العالى الخاص فى المغرب اعتمادا كليا على ما تتقاضاه من مصاريف ورسوم دراسية من الطلبة، فهى لا تتلقى أى إعانة مادية من قبل الحكومة، أو تبرعات أو هبات من القطاع الخاص، كما أن معظمها إن لم يكن كلها ليس له دخل من أوقاف تدر عائد استثمارى أو بيع خدماته أو نحو ذلك، فهى تمثل على هذا النحو شكلا من أشكال "الخصخصة

المتشددة" غير المرغوب فيها على حد وصف تيلاك Tilak عند تصنيف مؤسسات التعليم العالى الخاص. (٥)

(٣) معظم مؤسساته ذات صبغة ربحية: إن معظم مؤسسات التعليم العالى الخاص بالمغرب تهدف بصفة أساسية إلى تحقيق الربح (النفع) لأصحابها، فالمالكون لهذه المؤسسات ليسوا جهات أو مؤسسات خيرية هدفها تحقيق النفع العام، وأن ما يحصلون عليه من أرباح لا يوظف في خدمة المؤسسة وتطويرها.

(٤) معظمها مؤسسات غير جامعية: معظم مؤسسات التعليم العالى الخاص في المغرب ليست كليات جامعية أو جامعات خاصة، بإستثناء جامعة الأخوان التي هي شبه خاصة، فمؤسسات التعليم العالي الخاص بالمغرب مدارس أو معاهد عليا، ولعل السبب في ذلك القيود التي يضعها القانون للقطاع الخاص والمتعلقة بإنشاء كليات أو جامعات، هذا من ناحية، ولنجاح هذه المدارس والمعاهد العليا في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل من جهة أخرى.

ثالثاً: مشكلات التعليم العالي الخاص بالمغرب:

علي الرغم من سرعة نمو وإنتشار مؤسسات التعليم العالي الخاص بالمغرب، فإنه يعاني من مشكلات ونواحي قصور عديدة أهمها:

١- صغر حجمه: فعلي الرغم من تطور التعليم العالي الخاص بالمغرب في مؤسساته وطلابه فإن حجمه مازال ضئيلاً مقارنة بالتعليم العالي الحكومي، حيث تمثل نسبة الملتحقين به ٣,٢٥% من العدد الإجمالي للملتحقين بمؤسسات التعليم العالي خلال العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠(٦).

٢- إرتفاع رسومه الدراسية: نظراً لاعتماد التعليم العالي الخاص في تمويله علي الرسوم الدراسية وارتفاع تكلفة التعليم العالي خاصة التطبيقي منه، وحرص القائمون عليه على تحقيق الربح والمنفعة، يعاني ذلك التعليم من ارتفاع رسومه الدراسية، حيث تتراوح الرسوم الدراسية المطلوبة من المسجلين مابين ١٢ إلى ٣٥ ألف درهم سنوياً، حسب المؤسسات والتخصصات، إضافة إلى رسوم التسجيل التي تتراوح ما بين ٥٠٠ إلى ٢٥٠٠ درهم. وهي تكاليف ورسوم ليست في متناول الجميع. خاصة في دولة نامية تصنف من دول الدخل المتوسط أو الأدنى (٧)

٣- مأوى اضطراري للراسبين ومطرودى التعليم العالي العام: انطلاقاً من أن الجامعات الحكومية بالمغرب لا تسمح للطالب الذي يتكرر رسوبه أكثر من مرتين متتاليتين بالبقاء في التعليم الجامعي، فإن مؤسسات التعليم العالي الخاص تفتح أبوابها لمثل هذه الفئة، فثلث الطلبة المستجدين في تلك المؤسسات قد استنفذوا حظوظهم في متابعة تعليمهم في مؤسسات التعليم العالي الحكومي (العام)، ولذلك يصفه البعض بأنه ملجأ وملاذ للراسبين. (٨)

٤- قلة الأساتذة الدائمين: تعتمد معظم مؤسسات التعليم العالي الخاص بالمغرب على أساتذة مؤقتين تستعين بهم المؤسسات من الخارج على الأخص من الجامعات ٨٠% تقريباً، ومن قطاعات الإنتاج والتشغيل ٢٠%، وهذا يقلل من فرص الاحتكاك والريادة الطلابية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. (٩)

٥- الطابع التجاري لأغلب أشكاله: الدارس لواقع مؤسسات التعليم العالي الخاص بالمغرب، يلاحظ أن العدد الأكبر من تلك المؤسسات يركز على

تقديم مقررات وتخصصات وبرامج دراسية ذات صبغة تجارية، فهي رخيصة التكلفة، وذات عائد ربحي عال في نفس الوقت، وهي تتجنب في الغالب تقديم التخصصات التي تتطلب استثمارات تجهيزيه وتقنية عالية التكلفة ماديا، ولذلك نجدها تركز علي ميادين تدبير المقاولات والأعمال والمحاسبة والتجارة، التي تستدعي استثمارات تجهيزية قليلة التكلفة مادياً (١٠)

٦- التكتل الجغرافي: معظم مؤسسات التعليم العالي الخاص بالمغرب موجود في عدد محدد من المدن،فمؤسسات التعليم العالي الخاص تتركز بشكل واضح في مدينة الدار البيضاء (العاصمة التجارية) إذ يوجد بها أكثر ٤٠% من هذه المؤسسات، ومدينة الرباط تضم ربع إجمالي عدد تلك المؤسسات أي أن هاتين المدينتين تتأثران بنحو ثلثي مجموع المؤسسات، وفق إحصاءات عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ (١١)

٧- اقتصاد الدراسة في هذه المؤسسات على تخصصات معينة، وعدم مراعاة التوازن بين التخصصات المعروضة: أن معظم التخصصات المتاحة في مؤسسات التعليم العالي الخاص تركز علي ميادين التجارة وإدارة الأعمال والمقاولات والمحاسبة والتقنيات البنكية والتأمين ونحوها، بالإضافة إلى تركيز محدود في مجال المعلوماتية والإلكترونيات والتحليلات البيولوجية، وفي المقابل يلاحظ غياب معظم التخصصات الصناعية والطبية، التي تحتاج تجهيزات ومختبرات ومعدات ذات تكلفة مادية عالية (١٢)

٨- غياب الإهتمام بالبحث العلمي: الدارس لواقع تلك المؤسسات يلاحظ أن هناك قصوراً بل وإهمالاً للبحث العلمي ومستلزماته، فلا يوجد أساتذة دائمين لإعداد كوادر بحثية ومدارس علمية، ولا توجد بعثات علمية. ولا

توجد معامل ومزارع لإجراء البحوث العلمية وإعداد الكوادر من خلالها، وذلك بسبب إرتفاع التكلفة الرأسمالية اللازمة لذلك، إضافة إلى أن لهـذه المشكلة بعد عالمى خاصة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالـدول النامية.

رابعاً: سلبيات وإيجابيات التعليم العالي الخاص بالمغرب:

أشارت نتائج دراسة ميدانية أجريت بهدف الوقوف على ابرز إيجابيات التعليم العالي الخاص بالمغرب وسلبياته، من خلال آراء (٥٢) فرداً، تـم اختيـارهم بطريقة عمدية (قصدية) من بين مسئولي وزارة التعليم العـالي، و(٣٧) مـن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المغربية- إن أهم إيجابيات التعلـيم العـالى الخاص تمثلت فيما يلى::

- يغطي تخصصات جديدة ومتنوعة لا توجد في التعليم العالي العام.
- سرعة التطوير ومرونة تطبيق البرامج وتكيفها حسب متطلبات سوق العمل
- ملاءمة مخرجاته لسوق العمل (يوفر عملاً للخرجين).
- التدريب جزء مهم في التكوين بمؤسساته.
- المساهمة في تخفيف العبء عن الدولة.
- استعمال وسائل تكنولوجية حديثة وتوفير التجهيزات اللازمة.
- المساهمة في خلق جو من التنافس مع مؤسسات التعليم الحكومي.
- يحقق رغبة الطالب، الذي لم يقبل في التعليم الحكومي، فـي اختيـار التخصص الذي يرغبه.
- تقديم تعليم جيد فى ظل الأعداد القليلة.

كما أشارت النتائج إلى أن أبرز سلبيات التعليم العالى الخاص مرتبة تنازليــا، كانت على النحو التالى:

- ارتفاع الرسوم الدراسية.
- عدم الاعتراف بالشهادة الممنوحة من طرفه.
- قلة الأساتذة الدائمين.
- افتقاره إلى الإعفاءات الضريبية من قبل الدولة.
- تركيزه على الربح والمنفعة.
- لجوءه إلى الإعلانات الإرشادية المبالغ فيها.
- تمركزه فى مناطق جغرافية معينة (مدن محدودة).
- استقطابه لنسب ضئيلة جدا من الطلبة مقارنة مع التعليم الحكومى.
- السياسة التربوية لتلك المؤسسات لا تعرف الاستقرار الدائم.
- تركيزه على التخصصات غير المكلفة ماديا.
- تنقصه المصداقية فى أكثر الحالات.
- تقديمه لتخصصات مماثلة لبعضها البعض.
- بعض مؤسساته لا تحترم العمل بشروط التراخيص الممنوحة لــه ولا المذكرات الوزارية.
- افتقاره إلى هيكلية داخلية واضحة وسليمة.

خامسا: مقترحات تطوير التعليم العالى الخاص بالمغرب:

فى ضوء ما تم عرضه عن واقع التعليم العالى الخــاص بــالمغرب، وإيجابياته وسلبيات، يمكن تقديم المقترحات التالية لتطوير ذلك التعليم:

١. الحد من الربحية: إن من سلبيات مؤسسات التعليم العــالى الخــاص نزعتها إلى الربحية، ولذا ينبغى الحد من إقامــة هــذا الــنمط مــن

المؤسسات، وتشجيع قيام المؤسسات غير الربحية. ولقد أدت مخاطر وسلبيات الربحية على مؤسسات التعليم العالى الخاص، إلـى جعل العديد من دول العالم المتقدمة مثـل الولايـات المتحـدة الأمريكيـة وبريطانيا وفرنسا، تتردد فى إفساح المجال لمثل هذا النوع من التعليم العالى، أو إكسابه الصفة الشـرعية والنظاميـة، لأن قـيم السـوق (الربحية) تتعارض إلى حد ما مع القيم والتقاليد الأكاديميـة للتعلـيم العالى. ومما لا شك فيه أن حافز الربح لا يكون أساسا لتعلـيم عـال راق.

٣. ضرورة دعم الدولة للتعليم العالى الخاص: إن افتقار التعلـيم العـالى الخاص بالمغرب للدعم المادى والمعنوى اللازم من قبل الدولة، كـان وراء تفاقم العديد من سلبياته، وخلف الكثير من مشـكلاته، وأنـه لا سبيل لنهوض حدى لهذا الشكل من التعليم فى ظل غياب هذا الـدعم، ولعل تجارب بعض الدول الرائدة أو الناجحة فى مجال التعليم العالى الخاص، كالولايات المتحدة والهند، تؤكد حقيقة الاسـتنتاج السـابق، حيث يصعب أن تظهر مؤسسات التعليم العـالى الخـاص بصـورة متميزة دون دعم واسع من الدولة.

٤. توفير حد أدنى من أعضاء هيئة التدريس الدائمين: فـالتعليم العـالى الخاص يعتمد بشكل شبه تام على أساتذة غيـر دائمـين (منتـدبين - متعاونين) وهو أمر يهدد استمرارية البرامج، ودخول هذه المؤسسات فيما بينها فى تنافس ضار على استقطاب هؤلاء الأساتذة، وهـو مـا يتطلب ضرورة اشتراط وجود حد أدنى مـن الأعضـاء الـدائمين، ويستحسن أن يكون هناك حد عام أى على مستوى المؤسسة ككـل،

وحد خاص أى على مستوى التخصصات والمسارات العلمية داخل كل مؤسسة.

٥. وضع معايير أو سقوف عليا للرسوم الدراسية: هذه المعايير يتم تحديدها وفق مستوى الدخل القومى والفردى، والتكلفة الفعلية لتقديم الخدمة التعليمية... وغيرها من الأمور التى توضح هذه المعايير وتحدد سقوف عليا للرسوم الدراسية من خلال الدولة أو الوزارة المعنية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تدخل الدولة فى وضع معايير أو تحديد سقوف عليا للرسوم الدراسية، لن يكتب له النجاح المأمول، إذا لم تبادر الدولة نفسها بتقديم يد العون والمساعدة، وعلى الأخص المادية والعينية منها، لهذه المؤسسات، لأن هذا التدخل إذا لم يقترن بمساعدة الدولة فإنه سيؤدى حتما إلى نتائج سلبية على نمو هذا الشكل من التعليم وعلى انتشاره.

٦. الحد من التكتل الجغرافى: فسوء التوزيع الجغرافى لمؤسسات التعليم العالى الخاص، واقتصار انتشاره على عدد محدود من المدن فى القطر، له تأثير سلبى على تكافؤ الفرص التعليمية بين تلك المدن والمناطق الأخرى، إضافة إلى المشكلات الأخرى المصاحبة لمثل هذا التكتل.

والواقع أن معالجة مثل هذا الوضع لم تتم بصورة جيدة، ما لم تتضافر جهود مجتمعية عديدة لتحقيق ذلك، فالتعليم العالى الخاص، وعلى الأخص الربحى منه، مرتبط بالعرض والطلب. حيث من الصعب أن ترغم مستثمرا على أن يستثمر فى مدينة عائد استثماره فيها محدود،

فى الوقت الذى يمكن له الاستثمار فى أخرى عائده منها مرتفع، ما لم تكن هناك من الحوافز والتشجيعات الأخرى التى تغطى فرق العائـد، وهذا الأمر لا يتحقق عادة إلا بتدخل قوى من قبل الدولة من خـلال منح المستثمر فى مثل تلك المدن أو المناطق امتيازات تفضيلية مجدية بشكل قروض أو منح (مادية أو عينيـة) أو عطـاءات ضـريبية أو جمركية ونحوها، وأن يصاحب ذلـك أيضـا دعـم وتشـجيع مـن المجتمعات المحلية نفسها.

٧. اعتماد مؤسساته والاعتراف بما تمنحه من شهادات من قبل الدولـة: فمن الضرورى أن تتخذ الدولة التدابير اللازمة لاعتمـاد مؤسسـاته والاعتراف بما تمنحه من شهادات، ولعل ذلـك يتطلـب مـن تلـك المؤسسات احترام القوانين والتشريعات التى تنظم العمـل بهـا، وأن تضع الدولة معايير واضحة ومضبوطة لفتح هذه المؤسسات، وتكثيف الرقابة الحكومية على هذه المؤسسات، وأن يكون لكل مؤسسة لائحة تحدد حقوق وواجبات المسئولين على المؤسسـة وهيئـة التـدريس والطلبة.

٨. خلق جسور بين التعليم العالى العام والخاص: من خلال عقد اتفاقيات شراكة بين مؤسسات التعليم الحكومى والخاص.

٩. التركيز على التخصصات التى يحتاجها سوق العمل: يتفـق معظـم التربويين على أن من المقاييس الأساسية لنجاح التعليم العالى الخاص والتعليم العالى عموما، تتمثل فى مدى قدرته على تلبيـة المتطلبـات التنموية وحاجات سوق العمل، لأن من المنزلقـات التـى يسـهل أن ينجرف إليها التعليم العالى الخاص، لا سيما الربحى منـه، اسـتغلال

حاجة الأفراد للتعليم العالى لارتباطه بالمكانة والوجاهة الاجتماعية، كما هو حاصل فى الدول العربية، أو استغلال حالة التطلع الإنسانية التى يعيشها ملايين الشباب الذين لا يجدون مكانا يتعلمون فيه، فيقدم لهم نمط من التعليم لا يغنى ولا يسمن بل كل همه إشباع هذه الحاجة، فيتخرجون فيه ولا يجدون فرصة عمل مناسبة، وبالتالى تصبح مخرجات هذا النوع من التعليم عبئا يضاف إلى الأعباء الأخرى القائمة.

١٠. توفير مساحة معقولة من الحرية تمكن تلك المؤسسات من الاستجابة لمتطلبات السوق فليس معنى خضوع قطاع التعليم العالى الخاص، لوزارة التعليم العالى، ألا نمنحها قدر من الحرية والمرونة فيما تقدمه من برامج وتخصصات تمكنها من الاستجابة لمتطلبات سوق العمل فكثيرا من الدول العربية تفرض على مؤسسات التعليم العالى الخاص نفس الأنظمة المتبعة فى مؤسسات التعليم العالى الحكومى فيما يتعلق بالحصول على موافقات تفصيلية فيما يخص استحداث البرامج والتخصصات والمناهج أو تغييرها أو تطويرها، رغم معرفة الجميع بأن مثل هذه الأنظمة تتصف بالروتينية والبطء والإعاقة والتعقيد فى كثير من الأحيان.

المراجع

١. المكى المرونـــى: الإصـــلاح التعليمـــي بـــالمغرب ١٩٥٦-١٩٩٤. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة محمــد الخـــامس - الرباط - ١٩٩٦. ص١٤.

٢. محمد عابد الجابرى: التعليم في المغرب العربي: دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر - دار النشر المغربيـــة - الدار البيضاء - ١٩٨٩. ص٦١-٦٢.

٣. الطيب الشكيلى: التعليم العالى الخاص بالمغرب حصيلة وآفاق، فـــى كتاب الجامعات الخاصة في البلدان العربية، تحرير علـــى أومليـــل - منتدى الفكر العربى - عمان - ١٩٩٦. ص٢٨.

٤. محروس بن أحمد غبان: خصخصة التعلـــيم العـــالى فـــى المملكـــة المغربية، الواقع والدروس المستفادة - المجلة العربية للتربية - المجلد ٢٢ - العدد الأول - يونيه ٢٠٠٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلوم - تونس - ٢٠٠٢. ص٩٦.

٥. جاندهيالاب. ج. تيلاك. تخصيص التعليم العالى - مستقبليات - المجلد ٢١ العدد ٢ - مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٩١.

٦. محروس بن أحمد غبان: مرجع سابق. ص٩٧.

٧. الطيب الشكيلى: مرجع سابق. ص٢٠. البنك الـــدولى: تقريـــر عـــن التنمية في العالم ١٩٩٧ - مركز الأهرام للترجمة والنشر - القـــاهرة ١٩٩٧. ص ٢٣٢.

٨. الطيب الشكيلى: مرجع سابق. ص١٧

٩. المرجع السابق: ص٢٠.

١٠. مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوى بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضارى رؤية سوسيولوجية نقدية - المركز الثقافى العربى - الدار البيضاء - ١٩٩٩. ص٣٩.

١١. مديرية الشئون القانونية والتعليم العالى الخاص: بطاقة تقنية حول التعليم العالي الخاص برسم السنة الجامعية ١٩٩٩/٢٠٠٠ - وزارة التعليم العالى - المملكة المغربية - ٢٠٠٠. ص٣.

١٢. الطيب الشكيلى: مرجع سابق. ص٢٠.

١٣. محروس بن على غبان: مرجع سابق. ص١٠١-١١٠.

الباب الثالث

أنماط جديدة فى التعليم الجامعى

"التعليم عن بعد"

الفصل السابع

التعليم عن بعد: مدخل عام

- مقدمة
- نشأة التعليم عن بعد وتطوره
- مفهوم التعليم عن بعد والمفاهيم المرتبطة به
- التعليم عن بعد والتعليم المفتوح
- خصائص التعليم عن بعد
- التعليم عن بعد مميزاته وعيوبه
- المراجع

التعليم عن بعد: مدخل عام

مقدمة:

أدى التخبط فى نظم التعليم التقليدية على جميع المستويات وفى معظم مناطق العالم، إلى أزمات عصيبة تناولها العديد من الباحثين بالنقد والتحليل، وهو ما تطلب ضرورة البحث عن صيغ وأساليب جديدة تسهم فى تجاوز هذه الأزمات، وتلبى الاحتياجات التربوية المتجددة، وتراعى طبيعة المتعلمين وظروفهم، وتستفد من المستحدثات التكنولوجية فى مجال الاتصال والمعلومات.

فى هذا الوقت برز نظام موازى للتعليم النظامى التقليدى، ما فتئ ينمو ويتشعب ويتسع حتى غدا يشكل تحدياً له - ألا وهو التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح - وأصبح ينظر إليه على أنه جزء أساسى من أى استراتيجية لتطوير التعليم وتوفيره للمجتمع[١]، أو أحد البدائل الرئيسية - أو قد يصبح فى المستقبل - لكل ما يعتبر فى الوقت الحاضر حكراً على التعليم النظامى[٢].

وقد طبق نظام التعليم عن بعد فى بعض الدول لتحقيق أهداف تعليمية متعددة منها توفير التعليم الجامعى للبالغين الذين فاتهم فرص التعليم بالجامعات التقليدية، وفرص التدريب المهنى والفنى وبرامج التدريب المستمر أثناء الخدمة، وبرامج محو الأمية وبرامج التنمية الاجتماعية وبصفة خاصة التنمية الريفية، والجمع بين العمل والدراسة، بحيث يتيسر للمتعلم تحسين معارفه ومؤهلاته وتكييف جهوده تبعاً لنهج لا يتطلب حضوراً ومواجهة، ولا يفرض وقتاً محدداً للتعليم، ولا يعتمد نظام اصطفاء واستبعاد[٣]، كل ذلك عن طريق الإذاعة والتليفزيون والتعليم المبرمج... وغيرها من الوسائل، خاصة بعد استخدام الأقمار الصناعية فى إذاعة برامجها ونشرها على نطاق واسع.[٤]

- **أولاً نشأة التعليم عن بعد وتطوره:**

ترجع بدايات ظهور التعليم عن بعد إلى أواسط القرن التاسع عشر والتي جاءت معاصرة لإنشاء المؤسسة البريدية، حيث يعيد البعض ظهوره إلى دروس الاختزال بالمراسلة، والتى نظمها "إسحاق بتمان" سنة ١٨٤٠ عند إنشاء المكاتب البريدية المنتظمة الأولى فى بريطانياً، غير أن معهد "توسان ولانجنشيد" Toussant, Langenscheidt الذى تأسس فى برلين فى عام ١٨٥٦ والمتخصص فى تعليم اللغات، كان أول مؤسسة للتعليم بالمراسلة بالمعنى الصحيح للكلمة. (٥)

وقد توالى ظهور التعليم عن بُعد بعد ذلك فى العديدي من البلدان، ففى بريطانيا بدأ استخدامه فى عام ١٨٥٨ فى جامعة لندن عن طريق التعليم بالمراسلة، وفى الولايات المتحدة الأمريكية بدأ استخدامه فى عام ١٨٩١ فى جامعة شيكاغو، وكذلك فى عام ١٨٩٢ فى جامعة وسكنسن... وغيرها من البلدان التى شهدت نمواً منتظماً لخدمات التعليم بالمراسلة مصحوبة فى حالات كثيرة بجلسات تعلم "وجهاً لوجه" إلا أن هذه الخدمات ظلت حتى عهد قريب تعتبر فى مرتبة أدنى بالقياس إلى التعليم التقليدى. (٦)

وإذا كان التعليم بالمراسلة أول صيغة للتعليم عن بعد، فإنه بعد انقضاء قرن من الزمن على ظهوره جاءت صور أخرى، حيث جاء التعليم بواسطة الإذاعة، ثم بواسطة التليفزيون، ثم بواسطة الكاسيت السمعية والفيديو وصلاً إلى الحاسب الإلكترونى، والى الاستخدام المتكامل لسائر الوسائط فهو نهج يستخدم كل اكتشاف تكنولوجى جديد.

وقد أصبح نظام التعليم عن بعد مستقلاً بعد إنشاء الجامعات المفتوحة فى دول العالم على النحو التالى: بريطانيا عام ١٩٦٩، وأسبانيا عام ١٩٧٢،

إيران عام ١٩٧٣، ألمانيا الغربية ١٩٧٤، باكستان عام ١٩٧٤، كندا ١٩٧٥، فنزويلا ١٩٧٧، كوستاريكا ١٩٧٧، تايلاند ١٩٧٨، الصين ١٩٧٨، سيريلانكا ١٩٨١، هولندا ١٩٨١، الهند ١٩٨٢، اليابـــان ١٩٨٣، نيجيريـــا ١٩٨٣.... وهكذا. (٧)

وقد انتشر استخدام التعليم عن بعد إلى درجة كبيـــرة فـــى العقـــدين الأخيرين فى مجالات التعليم والتدريب، وعلى كل المستويات فى معظم بلدان العالم، ويمكن ملاحظة هذا النمو والانتشار بصورة واضحة علـــى مســـتوى التعليم العالى فى تزايد أعداد جامعات التدريس من بعد - الجامعات المفتوحة - حيث يوجد فى الوقت الحالى ما يقرب من ٢٦ جامعة، وتشـــير الاحصـــاءات التى صدرت فى عام ١٩٩٤ إلى وجود حوالى ٢٨٣٧٧ برنامجاً، يتم تقـــديها من بعد من خلال الجامعات والكليات التقليدية التى تقـــدم تعليمـــاً مـــن بعـــد بالإضافة إلى ما تقدمه من برامج تقليدية، وهو ما يطلق عليها المؤسسات ذات النمط المزدوج Dubl-Mode، وهو ذلك النموذج الموجود والمنتشـــر فـــى استراليا، ويتزايد استخدامه حالياً فى المملكة المتحدة ليتواجـــد إلـــى جـــوار الجامعة المفتوحة التى تخرج فيها ما يزيد على مليونى مـــتعلم حتـــى عـــام ١٩٩٤، وما زال يجذب أعداداً أكبر من الطلاب.(٨)

كما يظهر الاهتمام الذى توليه الحكومات بالتعليم عن بعد فى إنشـــاء رابطات إقليمية وعالمية بهدف التعاون فى هـــذا المجـــال نـــذكر مـــن هـــذه الرابطات: (٩)

- رابطة استراليا وجنـــوب المحـــيط الهـــادى للدراســـات الخارجيـــة ASPEDA التى تصدر مجلة Distance Education
- الرابطة الأمريكية للتعليم عن بعد.

- رابطة المدارس الأوروبية للتعليم بالمراسلة.
- الرابطة الإفريقية للتعليم عن بعد
- رابطة الجامعات المفتوحة لآسيا.

كما توجد رابطات للتعليم عن بعد مزودة بسكرتارية دائمة أنشئت فى عدد من البلدان منها الأرجنتين، والبرازيل، وكندا، والولايــات المتحــدة الأمريكيــة، والنرويج، والسويد.... وغيرها. كما أظهرت بعض هيئات المعونة الوطنيــة والدولية دعمها للتعليم عن بعد، ولأســاليبه، عبــر المشــاركة فــى تمويــل مشروعات جيدة فى هذا المضمار، من هذه الرابطات الرابطة الدولية للتربية (أيدا) فى الولايات المتحدة، والوكالة الكندية للتنمية الدولية وإدارة التنمية لمــا وراء البحار Overseas Development Administration والبنك الــدولى واليونسكو. (١٠)

ومما تجدر الإشارة إليه أن نمو التعليم عن بعد لا يقتصر على قطاع التعليم الجامعى فقط، بل أنه امتد ليستخدم فى كل المســتويات، فــى التعلــيم الأساسى والثانوى، وأيضاً فى قطاع التعليم غير النظامى، وتقديم برامج للكبار فى مجالات الزراعة والصحة... وغيرها، وفى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتدريب العاملين فى مواقع العمل، وتوصيل التعليم إلى الفئات الهامشية فــى المجتمع كالفتيات والنساء، والى كل المناطق النائية وغير ذلك من استخدامات عديدة. (١١)

إن تنوع خدمات التعليم عن بعد، يجعل من الصعوبة إطلاق أى تعميم حول خصائص طلاب هذا التعليم، فهناك عدد كبير من مؤسسات التعليم عــن بعد تستقبل طلاباً من الراشدين شبيهين بطلاب الجامعــات التقليديــة، بينمــا تستقبل مؤسسات أخرى (الجامعات المفتوحة) طلاباً أكبر سناً ممــن تجــاوزا

الثلاثين من عمرهم، ونسبة قليلة من البرامج تصل إلى (١٠%) تتوجه إلـــى الصغار الذين تحول أسباب شتى دون التحاقهم بالتعليم النظامى (مثل: مدرسة التعليم بالمراسلة فى سيدنى، بعض الدروس التى يقدمها المركز الوطنى للتعليم عن بعد فى فرنسا). وتعطى بيانات المركز الدولى للتعليم عـــن بعـــد التـــابع لجامعة الأمم المتحدة، التوزيع التالى لبرامج التعليم عن بعد بحسب مســـتوى الدراسة. (١٢)

* المستوى الابتدائى	(للصغار والكبار)	%٧
* المستوى الثانوى	(للصغار والكبار)	%٢٥
* المستوى الجامعى	(الحلقتان الأولى والثانية)	%٢٠
* المستوى الجامعى	(الحلقة الثالثة)	%٩
* التدريب التجريدى	(المستوى بعد الثانوى)	%١٢
* التربية المستديمة للكبار		%٢٧

- **ثانياً: مفهوم التعليم عن بعد، المفاهيم المرتبطة به:**

تشير موسوعة البحث التربوى أن مصطلح التعليم عـــن بعـــد أو مـــن بعـــد Distance Education or Leaching from a Distance يطلق على (أو يربط بـــ) العديد من المصطلحات الأخرى مثل التعلم عن بعـــد Distance Learning أو التدريس عن بعد Distance Teaching أو التعليم المفتـــوح Open Education أو برنـــامج مواصـــلة الدراســـة Extended Degree وغيرها من المصطلحات ذات الصلة بالتعليم الذاتى التى من بينهـــا التعلـــيم المعبأ فى حقيبة، التعلـــيم المـــدعم باســـتخدام الكمبيـــوتر،... غيرهـــا مـــن المصطلحات(١٣)، حيث أشارت إحدى الدراسات أن عدد المصـــطلحات التـــى عرفها مجال التعليم عن بعد، والتى ترتبط به جزئياً أو كلياً، تصل إلـــى مـــا

يقرب من ١٨ مصطلح مثل التعليم بالمراسلة، التعليم بالخطاب، التعليم بالبريد، التعليم المنزلى، التعليم عبر الهواء، التعليم بالخطاب، التعليم الذاتى، التربية الممتدة، التعليم غير المباشر، التعليم والتعليم المفتوح، الدراسة عن بعد، دراسات خارج الحرم الجامعى، التعليم بالراديو أو التليفزيون(١٤)..... وغيرها.

وتشير تلك المصطلحات جميعها إلى إتاحة المزيد من فرص التعلم من خلال اللجوء إلى بدائل تختلف عن اللقاءات التقليدية داخل فصول الدراسة بين المعلمين والطلاب، من خلال الاعتماد على أساليب الاتصال الحديثة التى تتمثل فى اللقاءات التليفونية، والراديو والتليفزيون وتكنولوجيا الميكروويف، وأجهزة الكمبيوتر... وغيرها من الأساليب التى تمكن المتعلمين من التوفيق بين متطلبات تعليمهم وظروف حياتهم الشخصية.

فالتعليم عن بعد فى شكله النظرى هو طريقة للتعليم يكون فيها المتعلم بعيداً عن المعلم فى المكان والزمان أو كليهما معاً، ولا يوجد اتصال شخصى بينهما، ولكن بدلاً من ذلك تستخدم وسائط متعددة لنقل التعليم وتوصيله إلى المتعلمين، على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية.. وغيرها من وسائط الكترونية وتكنولوجية.

أما من الناحية العملية فإن معظم مؤسسات التعليم عن بعد تحيد عن هذا الشكل النظرى الخالص وترى أنه من المرغوب فيه إتاحة فرص للاتصال الشخصى المباشر وجهاً لوجه بين الطلاب والمعلمين لتقديم مساعدات تعليمية للطلاب، وتبديد شعورهم بالعزلة، ومعرفة مدى تقدمهم، وسيرهم فى الدراسة، وإحدى الطرق لتقديم ذلك يكون من خلال عقد لقاءات دورية منتظمة، ولكن لأسباب تتعلق بالتكلفة، فإنه يصعب تضمين الكثير منها داخل المقرر، ومن ثم

تتخذ اللقاءات بين المعلمين أشكالاً أخرى، كالإتصال بـــالتليفون والمراســـلة، وغيرها من أشكال الاتصال من بعد. (١٥)

وفى معظم الحالات فإن المتعلمين يقضون وقتهم فى الدراسة الفردية لمواد تم طباعتها خصيصاً لهذا الغرض، وتعد القناة الرئيســـية للمعلومـــات، ويمكن اعتبارها مناظرة لعرض الدروس داخل حجرات الدراسة أو المحاضرة فى الإطار التقليدى، ويتم صياغتها بأسلوب حوارى جذاب يساعد الطلاب على التفاعل على المادة التعليمية والدراسة بمفردهم، فهـــى تقـــد لهـــم الأهـــداف التعليمية، وشرح توضيحى، وملخصات ومعان للكلمات الصعبة، أمثلـــة مـــن الواقع المعاش، وتتضمن فرصاً للطلاب تساعدهم على اختبار ومتابعة تقدمهم من خلال الأنشطة والأسئلة، واختبارات التقويم الذاتى المتضمنة فى الـــنص. (١٦)

ويقضى الطلاب وقتاً أقل من ذلك بكثير فى الاستماع إلـــى الإذاعـــة والتسجيلات المسموعة والمرئية التى تستخدم غالباً لتقدي مواقف واقعية مـــن الحياة، وعرض دراسة حالة معينة، أو الأجزاء التى تحتاج إلى ممارسة عملية وتجريب، ويصعب تقديمها من خلال المادة المطبوعة، ومن حين لآخر يقـــوم الطلاب بتسليم عمل مكتوب إلى معلم المراسلة، وذلك كاستجابة على الواجبات التى يتم وضعها مسبقاً، أو عمل مشروعات يقوم المتعلم باختيـــار موضـــعها بنفسه، أو تقديم رسالة (أطروحة).

أما اللقاءات الدورية المنتظمة التى تقعد فى مراكز الدراسة المحلـــي بالقرب من تجمعات الطلاب، وأماكن اقامتهم فلا تأخذ من وقت الطالب إلا ما يعادل ٥% أو ١٠% من وقـــت الدراســـة كمـــا فـــى الجامعـــة البريطانيـــة المفتوحة.(١٧)

والواقع أن التنوع الهائل فى نظم التعليم عن بعد، ومشروعاته، ومؤسساته يستبعد عملياً إمكان إعطاء تعريف دقيق له، وإن كان من الممكن تعريفه من خلال مقابلته بالتعليم التقليدى الذى يجرى فى حضور معلم "وجهاً لوجه" داخل حجرة الدراسة، ذلك التعليم الذى بقى صامداً لا يتغير عبر العصور والثقافات، وهو ما سوف نتعرض له بالتفصيل عند الحديث عن خصائص التعليم عن بعد.

- **ثالثاً: التعليم عن بعد والتعليم المفتوح:**

يذهب البعض إلى عدم التفرقة بين التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، حيث يرى هؤلاء أن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وجامعة الهواء... وغيرها، ومترادفات لذات المعنى تحمل معنى الانفتاح(١٨) والديمقراطية فى التعليم والتعلم.

والواقع أن التعليم عن بعد يعد بمثابة أحد الطرق المستخدمة فى مجال التعليم المفتوح، وأنه إذا كانت الجامعات لمفتوحة تشكل أحد الملامح المميزة لتقديم التعليم الجامعى لأعداد كبيرة من الطلاب، والتى حققت شعبية هائلة لمدخل التعليم عن بعد، فإنها مع ذلك تظل فصلاً واحداً فقط من قصة التوسع الكبير خلال السنوات الأخيرة فى التعليم عن بعد. (١٩)

فالتعليم عن بعد والتعليم المفتوح ليسا مترادفين، لأن التعليم عن بعد يهتم أصلاً بمجموعة من الاهتمامات العامة، مثل أنه يقدم تعليماً للكبار - فى الغالب - كما أن المتعلم فيه يتعلم لكى يعلم ذاته بشكل مستقل، وذلك باعتماده على الإرشاد أكثر من التدريس التقليدى(٢٠)، إضافة إلى أنه يفترض وجود مسافة بين المتعلم والمعلم ليس كمسافة محددة وثابتة تقدر بالكيلومترات أو الأميال، ولكنها مسافة ذات أبعاد معقدة، ومتفاوتة جغرافياً، وزمنياً واجتماعياً،

واقتصادياً، ومعنوياً، شخصياً، وتلك جميعها تعمل على تبعيـد Distancing المتعلم عن المعلم، مما يتطلب التدخل من جانـب المعلمـين أو المـوجهين ومؤسسات التعليم عن بعد لتقريب تلك المسافات حتى لا يتم تجنب أو تجاهل المتعلم(٢١)، وبذلك يجد المتعلمون الفرصة للتعلم أو التدريب بعيداً عن فصول الدراسة التقليدية، بحيث يستطيعون التوفيق بين متطلبات تعليمهم وبين ظروف حياتهم الشخصية. (٢٢)

أما التعليم المفتوح فيشير إلى انفتاح الفرص أمام المعلـم والمـتعلم، بإزالة الحواجز التى تتمثل فى القبـول، والمكـان، والأسـلوب، والأفكـار، ولإحداث تغييرات أساسية فى العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم، ليسـتجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات وميول ومكونات الثانى فـى إطار المجتمع المحلى وغير المحلى الذى يعيش فيه. (٢٣)

فالتعليم عن بعد هو تعليم يحدث عندما تكون هناك مسافة بين المتعلم والمعلم، ويتم عادة بمساعدة مواد تعليمية يتم إعدادها مسبقاً، ويكون المتعلمون منفصلين عن معلميهم فى الزمان أو المكان أو كليهما معاً، ولكـنهم يتبعـون توجيهاتهم، أما التعليم المفتوح فهو نوع من التعليم تتعلق فلسفته بتحسين فرص الالتحاق والتركيز على المتعلم، وتتضمن طريقته بعض عناصر التعليم عـن بعد (مواد التعليم الذاتى). (٢٤)

فعلى الرغم من أن التعليم المفتوح عادة ما يتضمن تعليم عـن بعـد، فليست كل نظم التعليم عن بعد مفتوحة (إذ من الممكن استخدام الطريقـة دون الفلسفة)، فمن الناحية النظرية نجد أن التعليم عن بعد لا يحتاج إلى أن يكـون مفتوحاً، أما فى الواقع العملى فإن برامج التعليم عن بعد تتضمن درجـة مـن الانفتاح تتعلق بحرية اختيار المكان والوقت وسرعة التعلم، ولكنها قد تكـون

مفتوحة بحدود مختلفة تعتمد على بعد المتعلمين عن المعلمين والزملاء والتجهيزات وغير ذلك من أمور قد تساعد على التعلم[٢٥]، ومن ناحية أخرى فإن معظم برامج التعليم المفتوح تعتمد بصورة أساسية على أساليب ووسائط التعليم عن بعد.

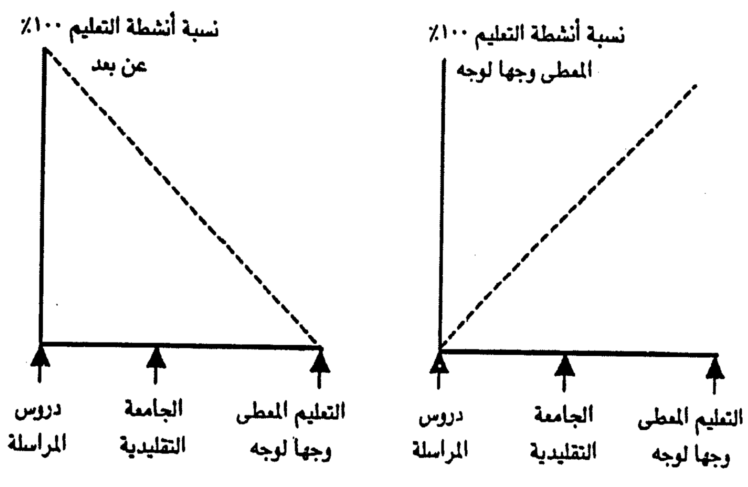
- **رابعاً: خصائص التعليم عن بعد:**

يرى كيجان (Keegen) [٢٦] أنه يمكن التوقف عند ست خصائص مميزة تشكل مجتمعه، أساساً لتعريف عملى عام للتعليم عن بعد، خاصة عند مقارنتها مع التعليم الذى يجرى فى حضرة المعلم وجهاً لوجه (التعليم التقليدى) وهذه الخصائص تتمثل فيما يلى:

١. انفصال المعلم عن المتعلم:

ففى إطار التعليم عن بعد تكون أنشطة التعليم والتعلم، فى الأغلب الأعم، منفصلة فى الزمان والمكان، إلا أن ذلك لا يعنى أن التعليم عن بعد (الدراسة المستقلة) غائبة كلياً عن نظم التعليم التقليدية التى تجرى مثلاً داخل حجرة الدراسة. [٢٧]

ويوضح الرسم البيانى التالى نسبة أنشطة التعليم المباشر أو التقليدى والتعليم عن بعد فى أنماط تعليمية مختلفة، حيث يمثل المحور الأفقى الأنماط التربوية المختلفة بدءاً من الدروس بالمراسلة ومروراً بالدراسة الجامعية التقليدية، وانتهاء بالتعليم المعطى وجهاً لوجه، ويمثل المحور الرأسى نسبة أنشطة التعليم عن بعد، ونسبة أنشطة التعليم المعطى وجهاً لوجه فى الوسط المدرسى.



الشكل رقم (١) يوضح نسبة أنشطة التعليم المباشر (المعطى وجهاً لوجه) والتعليم عن بعد فى سياقات تربوية مختلفة. (٢٨)

يتضح من الشكل السابق أن نسبة أنشطة التعليم المعطى وجهاً لوجه تتراوح ما بين ١٠٠% تقريباً (التعليم الصفى أو المدرسى) ونحو ٠% فى حالة الدروس التى تعطى بالمراسلة، والتى لا تفرد أى مكان أو وقت للتعلم المباشر فى حين يحتل التعليم الجامعى التقليدى مثلما يعطى فى بلدان عديدة، موقعاً وسطاً، باعتبار أن طلابه يقسمون وقتهم مناصفة بين الدروس العادية والندوات والدراسة الفردية.

كما يتضح أن مختلف نماذج التعليم عن بعد تقع عند نقاط مختلفة من جزء المحور الذى يقابل نسبة ضعيفة من أنشطة التعليم المباشر فى وقت التعلم الكلى، ففى الاتحاد السوفيتى مثلاً تصل نسبة أنشطة التعليم المباشر إلى

٣٠% من مدة التعليم عن بعد، بينما تهبط هذه النسبة لتراوح بين ٥%، ١٠% فى العديد من الدروس التى تقدمها الجامعة البريطانية.

وعلى الرغم من وجود بعض الأنشطة المشتركة فى كل من التعليم عن بعد، والتعليم المباشر المعطى وجهاً لوجه، فإن هناك فرقاً أساسياً جوهرياً بين تصميم منهاج للتعليم عن بعد، ومنهاج للتعليم المعطى وجهاً لوجه، فالأول يفترض أن عمليتى التعليم والتعلم تستند قبل كل شيء إلى الدراسة المستقلة لمواد تعليمية معدة خصيصاً لهذه الغاية، فلا يتدخل التعليم المباشر إلا على سبيل الدعم والمساندة، أما الثانى فالتعليم المعطى وجهاً لوجه يشكل الأسلوب الرئيسى لنقل المعارف ولإيقاظ فكر الطلاب. (٢٩)

٢. وجود مؤسسة تعليمية معينة مسئولة عن عملية التعليم عن بعد:

إن أى مؤسسة تمنح تعليماً عن بعد تلعب دوراً شديد الاختلاف عن الدور الذى تضطلع به مؤسسة تقليدية، خاصة بالنسبة لتخطيط وإعداد المواد التعليمية، وتقويم نتائج التعلم، ففى الحالة الثانية يكون المعلم نقطة الاتصال الأساسية بالطلاب والأكثر ظهوراً، كما أنه يمثل فى الغالب العامل الحاسم فى نجاحهم أو فشلهم، أما فى حالة التعليم عند بعد فإن النشاط التربوى تؤمنه المؤسسة وليس المعلم نفسه، ذلك أن الدروس غالباً ما تكون ثمرة تعاون بين اختصاصى مجال معين، ومعلمين، ومحررين، ومنتجين، وإداريين، وتتولى المؤسسة بصفة عامة توزيع المواد التعليمية، وتقييم عمل الطلاب، وتنظيم أنشطة التعليم المباشر، وبالتالى فإن لها بالنسبة إلى الطلاب "حضوراً" يختلف عن حضور مؤسسة تقليدية، وهذا الحضور هو الذى يميز التعليم عن بعد، عن التعليم وجهاً لوجه. (٣٠)

ومما تجدر الإشارة إليه أن المؤسسة التعليمية يمكن ان تكون مؤسسة حكومية كتلك التى منتشرة فى اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكون مؤسسة تعليمية خاصة، وهذه المؤسسات الخاصة حققت إنجازات كبيرة وخصوصاً فى التعليم بالمراسلة فى فرنسا.

وقد صنف المركز الدولى للتعليم عن بعد مؤسسات التعليم عن بعد اعتماداً على أهدافها والوسائط التعليمية التى تستخدمها - إلى ثلاث فئات هى:[٣١]

- المؤسسات الأحادية وهى تشمل المؤسسات التى تنحصر رسالتها فى تأمين التعليم عن بعد، فهى نشأت أصلاً بغرض توفير التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح كالجامعة المفتوحة أو التعليم بالمراسلة أو المدرسة الوطنية المفتوحة.
- المؤسسات التقليدية (الثنائية) وهى توفر خدمات التعليم النظامى والتعليم عن بعد فى نفس الوقت من خلال نفس المؤسسة مثل الجامعات الاسترالية، وجامعة القاهرة والإسكندرية وأسيوط، فهى مؤسسات تقليدية تتضمن قسماً للتعليم عن بعد أو للدراسات الخارجية، وهذه المؤسسات المختلفة كثيراً جداً، ولا سيما على المستوى الجامعى فى عدد من البلدان.
- المؤسسات التقليدية التى تعطى بعض الدروس عن بعد، دون أن تتضمن قسماً متخصصاً فى هذا المجال، فقد يكون هناك ائتلاف بين عدة مؤسسات تعليمية وتدريبية لتقديم خدمات التعليم عن بعد، كمؤسسات البث الإعلامى والتليفزيونى، ومراكز التدريب فى الشركات الصناعية والخدمية، وشبكات

المعلومات والاتصالات والمؤسسات الإقليمية والدولية العاملة فى مجـــال التعليم عن بعد.

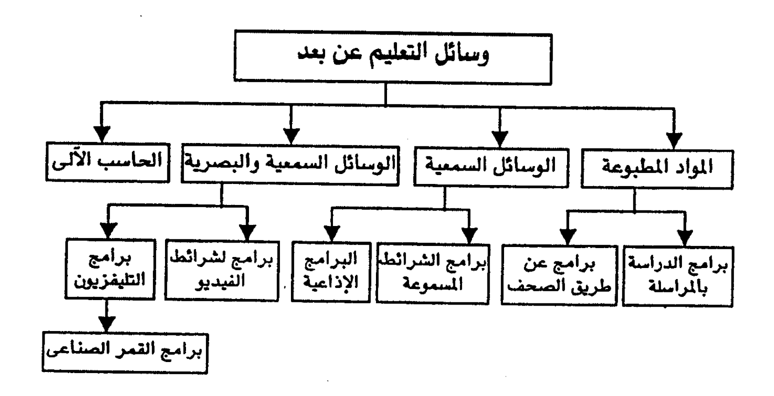
٣. استخدام الوسائط التقنية المتعددة فى توصيل العلم والمعرفة:

يعتمد التعليم عن بعد على استخدام الوســـائط، فنـــادراً مـــا يتحـــدث المعلمون إلى المتعلمين بشكل مباشر، فمعظم التدريس يتم تسجيله مسبقاً، ثـــم توزيعه ونقله إلى المتعلمين عبر وسيط، من خلال المواد المطبوعة والوسائط السمعية والبصرية أو بمساعدة الكمبيوتر، الذى بدأ يتم استخدامه بشكل متزايد فى الآونة الأخيرة، فلا يتدخل التعليم المباشر إلا لحل مسائل تتعلق بـــالفهم أو من أجل العمل ضمن فريق أو فى المختبر. (٣٢)

والواقع أنه فى معظم برامج التعليم عن بعد، نجد أ الوسائط الرئيسية المستخدمة هى المواد المطبوعة التى يساندها مواد سمعية ومرئية مثل أشرطة الكاسيت والاسطوانات والشرائح والفيديو، أو قديم البرامج السمعية والمرئيـــة عن طريق الإذاعة والتليفزيون، كما يعد الكمبيوتر وسيطاً رئيسياً فى بعـــض نظم التعليم عن بعد، وذلك بالإضافة إلى الممارسة العملية للأنشطة المختلفـــة. (٣٣)

فوسائط التعليم عن بعد تتضمن العديد مـــن الوســـائط مـــن بينهـــا: المطبوعات - الإذاعة والتليفزيون - الأشرطة المسجلة المسموعة - الأشرطة المسجلة المرئية - القمر الصناعى - الحاسب الآلى - الحقائب الذاتية - التليفون

- اللقاءات الدورية - التعليم بالمراسلة - التعليم عن طريق الصحف. والشـكل التالى يوضح هذه الوسائط: (٣٤)



ومما يجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من أن الوسائط الالكترونيـة "الجديدة" التى تستعين بالمعلوماتية قد بدأت تمارس تأثيراً قوياً على العديد من مشروعات التعليم عن بعد، سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى خدمات الدعم والمساندة، فإن المطبوع كان، وما يزال، وسيبقى، الركيـزة الرئيسـية والمفضلة للغالبية العظمى من برامج التعليم عن بعد، وهذا ما تؤكده بيانـات الجدول التالى- الذى تم استقاء بياناته من بيانات المركز الدولى للتعليم عن بعد التابع لهيئة الأمم المتحدة - والتى أوضحت أن هناك ٩١% من برامج التعليم عن بعد، تستخدم المطبوع كركيزة رئيسية، كما أن برنامجاً من أصل عشـرة يستند إليه كلياً. (٣٥)

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عدد برامج التعليم عن بعد موزعة حسب الوسائط التى تستخدمها

الوسائط	عدد برامج التعليم عن بعد التى تستخدم						
نوع المؤسسة	المطبوع وحده	المطبوع+وسيلة أخرى	الإذاعة+ وسيلة أخرى	التليفزيون+ وسيلة أخرى	الفيديو+ وسيلة أخرى	الوسائل السمعية	معينات تربوية +وسيلة أخرى
أ=٣١٧	٢٠	٢٧٩	٨٠	٦٠	٦٤	١١٣	٦٣
ب=٣٩١	٢٦	٢٦٥	٤١	٣٥	٥٩	١٤٣	٤٧
جـ=٢٣١	٣٠	٢٠١	٢٦	٣١	٥٦	١١٠	٤١
المجموع=٨٣٩	٩%	٩١%	١٨%	١٥%	٢١%	٤٤%	١٨%

النوع أ: مؤسسات مخصصة فقط للتعليم عن بعد.

النوع ب: مؤسسات تقليدية تضم أقساماً متخصصة للتعليم عن بعد.

النوع جـ= مؤسسات تقليدية تعطى بعض الدروس عن بعد، ولا يتولى فيها قسم متخصص لبرامج التعليم عن بعد:

ويتضح من الجدول السابق ما يلى:

أ) أن نسبة ضئيلة من البرامج (٩%) تعتمد على المواد المطبوعة فقط، وهو ما يعكس تطوراً مهماً بالنسبة إلى أسلوب التدريس التقليدى الذى كان رائجاً من سنوات سابقة.

ب) أن الوسائط الأكثر شعبية بعد المواد المطبوعة الكاسيت السمعية المتواضعة حيث شكلت نسبة ٤٤% من البرامج.

ج) أن نسبة غير قليلة من البرامج تستخدم وسائل باهظة التكلفة نسبياً: التليفزيون (١٥%) الفيديو كاسيت (٢١%)، ومجموعات المعدات للأعمال التطبيقية (١٨%).

ومما تجدر الإشارة إليه أن للوسائط المختلفة جوانب قوة مختلفة، ولكل وسيط خصائصه التى تميزه عن غيره، له جوانب قوة وجوانب ضعف، له مميزات

وله أيضاً حدود، فنادراً ما يستطيع وسيط واحد تقديم كل مـــا يحتـــاج إليـــه الدارس، فالوسيط الذى يناسب بعض الدارسين قد لا يناسب دارسين آخـــرين، والوسيط الذى يناسب ظروف وأهداف معينة قد لا يناسب ظـــروف وأهـــداف أخرى.. وهكذا. (٣٦)

ولذلك فأنسب وسيط ليس بالضرورة هو أول وسيط يتبادر إلى الذهن، فالوسائط التى تعتمد على تكنولوجيا بسيطة يمكن أن تكون أكثر قوة من تلـــك التى تعتمد على استخدام وسائط تكنولوجية متقدمة فكل ذلـــك يعتمـــد علـــى الظروف.

وتوجد عدة معايير ينبغى وضعها فى الاعتبار عند اختيـــار الوســـيط الأنسب للاستخدام - والذى يمكن أن يكون مزيج من تلك الوسائط - فى نظام معين للتعليم عن بعد، مثل مدى ملائمة الوسيط للأهداف التعليمية، مدى إتاحة الوسيط للدارسين وقدرتهم على استخدامه بشكل مريح، وكذلك قدرة المعلمين على استخدامها، وقد أورد "ديرك رونترى" بعض المعايير لاختيار الوســـائط فى شكل تساؤلات كما يلى: (٣٧)

- ? ما نوع التعلم الذى نريده للمتعلمين.؟
- ? أى وسيط (أو مجموعة وسائط) يمكن أن يكون قادراً علـــى تحقيـــق ذلك؟
- ? هل يمكننا إتاحة تلك الوسائط للمتعلمين فى الوقت والمكان الملائم لهم؟
- ? ما شعور المتعلمين تجاه استخدام تلك الوسائط؟
- ? هل يتوافر لدى المتعلمين المهارات المطلوبة لاستخدام الوسيط؟

? ما الذى نستطيع شراؤه؟ وإذا لم تكن قادراً على شراء الوسيط الملائم لتحقيق هدف معين، فلا تشعر باليأس والإحباط، وتذكر قول "ولبرشرام" بأن الوسيط البديل يمكنه أن يحقق ذلك أيضاً.

٤. توفير قنوات اتصال ثنائية الاتجاه (الاتصال ثنائى الاتجاه):

لا يقتصر برنامج التعليم عن بعد على تقديم مواد للتعليم الذاتى، فالاتصال الثنائى الاتجاه بين الطالب ومرشده يمثل عنصراً جوهرياً، وفى برامج التعليم عن بعد التى تتوجه إلى عدد كبير من الطلاب، يتدخل المرشدون يختارون من بين أساتذة الجامعات والمعاهد الجامعية التقليدية، كما يتم الاستعانة عند الحاجة بمرشدين لبعض الوقت من الخارج من أجل الدروس المكتظة، وفى بعض الأحيان لا تلتزم الهيئة التعليمية المسئولية عن إعداد المواد التربوية بالمشاركة فى الإرشاد للدروس. (٣٨)

ويجرى الاتصال - فى الغالب - بين الطلاب والمرشدين تقليدياً عن طريق البريد، ويبقى التعليم بالمراسلة عنصراً أساسياً فى الغالبية العظمى من البرامج، وحتى عندما تستعمل وسائط أخرى (كالتليفون مثلاً أو المراسلات أو الندوات عن بعد) لإقامة الحوار بين الطالب ومرشده، فمن المستبعد أن تحل هذه الوسائط محل الإشراف بالمراسلة، وفى العديد من برامج التعليم عن بعد يجرى تقييم مستوى الطالب على أساس عمله المكتوب، فيتوقع من المرشد أو المعلم أن يعيد إليه أعماله، مرفقة بتعليقات وملاحظات وعلامات تقدير، تماماً كما هو حادث فى مؤسسة تعليم تقليدية. (٣٩)

٥. إمكانية عقد اللقاءات بين المتعلم ومنسقى عملية التعليم والتعلم:

إذا كان التفاعل والمناقشات بين الطلاب والمعلمين يشكل عنصراً مهماً فى العملية التعليمية، فإنه فى إطار معظم برامج التعليم عن بعد يلتقى الطلاب

بصورة منتظمة أو من وقت إلى آخر، ومرشديهم أو أساتذتهم أو رفاقهم فـي الدراسة. وتتحدد الأهداف التربوية لهذه اللقاءات مسبقاً بعناية فائقة، خاصـة وأن هذا النوع من النشاط باهظ الكلفة ولا يتم بسهولة، ولذا فـإن مؤسسـات كثيرة توصى بأن تخصص تلك الجلسات صراحة للمناقشات الجماعية ولحـل المسائل المطروحة، وللأنشطة العلمية، أى للوظائف التى لا يمكن تأمينها على نحو مرض بمواد التعليم المرتكزة إلى وسيط، وبالتـالى غالبـاً مـا يـدعى المرشدون إلى عدم صرف وقت طويل فـى العـروض والمحاضـرات ذات الطابع الإلقائى باعتبار أن هذه الوظيفة التربوية تتأمن طبيعياً عبـر المـواد التعليمية. (٤٠)

وفى ذلك يرى أونكر سينغ ديوال Onker Singh Dewal أنه لابـد أن يتخذ تنظيم اللقاءات مناحى ثلاثة: تلقين المفاهيم التى لم تعالج معالجة وافية فى المواد التعليمية، وتزويد المتعلم بعدد من المهارات والدرايات، وتنمية روح المخالطة الاجتماعية، فالمؤسسة التى تنظم ملتقيات لمجرد تلقين ما تم تلقينـه بواسطة المواد التعليمية لا تأبه بوقت المتعلمين ومالهم. (٤١)

ويستحسن توزيع اللقاءات على فترات عدة خلال السنة، فتكون الدورة الأولى، مثلاً، وجيزة المدة وتخصص لتعويد "التلاميذ على هذا الشكل الجديـد من التعليم المتمثل فى التعليم عن بعد، فلابد من حملهم علـى إدراك دورهـم ومسئولياتهم الجديدة وما تنتظره المؤسسة منهم، أما الـدورة الثانيـة فـيمكن تنظيمها بعد أن يكون أكثر من ٥٠% من الدروس قد وصلت إلى الدارسـين، ولابد أن تتمحور حول - بشكل أساسى - الأعمال الموجهة وتلقـين المفـاهيم الأساسية، ويمكن تنظيم دورة ثالثة قبيل التقييم النهائى بهدف مساعدة الدارسين

على مراجعة المعارف المكتسبة وارشادهم إلى كيفية ترابط مختلفة المفــاهيم الملقنة. [٤٢]

ومما يجدر الإشارة إليه أن البعض يرى أن اللقاءات (المحددة المكان والزمان) لا تتواءم والروح المنفتحة الحرة التى يتسم بها التعليم عنــد بعــد، والتى تتيح للطالب حرية التعلم وفقاً لوقته الخاص ولظروفه الشخصية، وثمــة من يضيف أنه لو صممت المواد التعليمية بالعناية المبتغــاة لأمكــن تلقــين المضمون كله من غير اللجوء إلى تنظيم اللقاءات.

والواقع أن الاعتقاد بأن المواد التعليمية كفيلة وحدها بتمكين المــتعلم من بلوغ الأهداف التربوية (المعرفية والعاطفية والنفس حركية) كافة، غيــر صحيح خاصة عندما يتعلق الأمر بتمــارين تطبيقيــة أو بتنميــة القــدرات الاجتماعية، ولابد من إكمال المواد التعليمية بلقاءات تضع الطلاب فى اتصال مباشر مع المدربين والمرشدين.

٦. النموذج الصناعى:

أى القيام بنشاط تعليمى أكثر تشابه مع قطاع الصناعة، مــن حيــث تطبيق مبادئ تقسيم العمل والتنظيم والإنتاج بالجملة فى عملية إعداد وإنتــاج وتوزيع المواد التعليمية، حيث يرى "بيترز" أن إنتاج وتوزيع مواد التعليم عن بعد، وتنظيم مناهج الدراسة هو أشبه بنمط الإنتاج الصناعى، فمؤسسات التعليم عن بعد، والتى تستخدم على نحو مكثف تشكيلة واسعة من الوسائل التقنيــة، اضطرت إلى تطبيق نظام "الإنتاج المسلسل" فى عمليات إعداد المواد التعليمية وصنعها وتخزينها وتوزيعها. [٤٣]

إن تنوع الكفاءات التى تقتضيها تلك الأساليب المختلفة يستبعد إمكــان تولى شخص فرد مسئولية جميع مراحل تصميم المواد وإنتاجها، ولــذا فــإن

التخصص والتنسيق بين الأقسام المختلفة والتخطيط تبعاً لطريقة المسار (الدرب) الحرج، والسعى الدؤوب إلى التحسين والتجويد، ومراقبة النوعية وضبطها، تبدو اليوم ضرورية أكثر فأكثر فى النظم الكبرى للتعليم عن بعد. (٤٤)

إن الطبيعة المركبة لنظم التعليم عن بعد، والمدة الطويلة الضرورية لإعداد المواد التعليمية، وتقسيم العمل الذى يترافق مع خصوصية العديد من مكونات العملية، فضلاً عن ضرورة خدمة جمهور واسع جداً، كل هذه العوامل تجعل طرائق التخطيط والإدارة المعتمدة تقليدياً فى قطاع التربية غير متوائمة مع مشروع التعليم عن بعد، مما يوجب ابتكار نماذج إدارة وتخطيط متكيفة مع هذا القطاع. (٤٥)

- **خامساً: التعليم عن بعد: مميزاته وعيوبه:**

يقدم التعليم من بعد العديد من المزايا التى قد لا تتوافر فى برامج التعليم التقليدية من بين هذه المزايا ما يلى: (٤٦)

١. إنه وسيلة ميسرة لنشر التعليم، والتغلب على الصعوبات التى تواجه توافر الأماكن الدراسية، حيث يمكن أن تستوعب برامج التعليم عن بعد أعداد ضخمة من المتعلمين فى وقت واحد، دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون فى المناطق النائية أو البعيدة، وهو بذلك يوفر فرصة جيدة لتدريب أعداد كبيرة من العاملين المنتشرين فى أمكان متباعدة، وفى أقصر وقت دون أن يغادروا أعمالهم، وبما يساعد على توحيد المعايير والمستويات المهنية فى مختلف المواقع والفروع.

٢. يحقق التعليم عن بعد درجة عالية من التوازن والموائمة بين مطالب المجتمع المتغير، والحاجات التعليمية المتنوعة، ولهذا يعتبر من أنسب البدائل للتعليم المستمر وتعليم الكبار، والذى يقدم لمن يسعى إلى تنمية المعارف فى مجال تخصصه، أو دراسة تخصص جديد، أو حتى توفير فرص التعليم لمحرومين منه، ولمن يعوقهم عائق اجتماعى أو مادى أو بدنى.

٣. يستجيب إلى العديد من المبادئ الحديثة فى التربية وعلم النفس مثل: توفر الدافعية للتعلم، والمرونة فى بيئة التعلم، ومراعاة أساليب التعلم عند الأفراد، ديمقراطية التعليم، التعلم الذاتى... وغيرها.

٤. توفير قدر من المرونة والاستقلال للدارس فيما يختص بانتظام مواعيد ومكان الأنشطة التعليمية، من خلال ما يقدمه من تسهيلات دراسية، أو من خلال تخفيف أو إلغاء مواصفات الالتحاق التى تشترطها المؤسسات الأكاديمية التقليدية، فهو الأسلوب الوحيد المتاح لتعلم ما يراد تعلمه، إذ من خلاله يستطيع المتعلم أن يتعلم ما يرغب فى تعلمه بأسلوب مرن عن طريق وسائط تجعل التعلم متاحاً فى أى وقت، وفى أى مكان، ويسير فيه المتعلم وفقاً لسرعته الخاصة دون الاضطرار للتواجد ضمن مجموعة، فهو يتيح للدارس اختيار الأوقات المناسبة لتعله، وبالإيقاع والتتابع المناسب لحالته، وبذلك يستطيع الدارسون (العاملون) مواصلة دراستهم للحصول على مؤهل دراسى أو تحقيق نمو مهنى دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.

٥. تقلل برامج التعليم عن بعد من نزوح أهل الريف أو المناطق النائية إلى المدن لمواصلة تعليمهم، إذ يكفيهم الاستمرار فى محل اقامتهم

بالمناطق الريفية دون ترك أعمالهم للحصول على المؤهل واكتساب المهارات، إضافة إلى أن الدارس - خاصة من يعملون فى مهنة التدريس - يمكن أن يكون مورداً أساسياً لدراسته، حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة فى بعض جوانب الحياة البيئية التى يعمل بها، بالإضافة إلى امكانية مشاركته لزملائه أهل القرية فى تطبيق ما يتم تحصيله، كما أن مطبوعات التعليم عن بعد غالباً ما تمثل مراجع ذات قيمة فى مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها.

٦. إن التعليم عن بعد يخفض التكلفة التعليمية للفرد بالمقارنة مع النمط التقليدى، ويؤكد ذلك بعض الدراسات الاقتصادية للتعليم عن بعد، فقد أجرى ليسك واير Lesic Waher أستاذ الاقتصاد بالجامعة المفتوحة فى بريطانيا دراستين عن اقتصاديات التعليم فى الجامعة المفتوحة، مقارنة بالتعليم فى الجامعات التقليدية فى بريطانيا، وذلك فى عامى ١٩٧٢، ١٩٧٧، وخلص إلى أن معدل التكلفة السنوية للدارس فى الجامعة المفتوحة لا يتعدى ربع تكلفة زميله فى الجامعات التقليدية، ويصل إلى الثلث إذا ما أخذ فى الاعتبار النشاط البحثى الذى تقوم به الجامعات التقليدية، وتصل إلى النصف إذا ما أخذ فى الاعتبار معدل التسرب فى الجامعات المفتوحة، كما أن التكلفة الشاملة للدارس فى الجامعة المفتوحة قد تصل إلى سدس التكلفة الشاملة للطالب فى الجامعات التقليدية.

كما قام لايدلو، ولويارد Laiydlow, Loyard بدراسة العلاقة بين التكاليف الثابتة والتكاليف المتغيرة للمقرر الدراسة بالجامعة فى بريطانيا وجامعة أسباسكا Asthbasca بكندا، وقد سفرت هذه الدراس أن التكاليف

المتغيرة بالنسبة لمعظم المقررات الدراسية أقل من الجامعة المفتوحة مقارنة بالجامعات التقليدية، كما أكدت الدراسة أن معدل التكلفة الدورية للمسجلين فى المقرر الدراسى تتناقص كلما ازداد عدد المسجلين.

ويشير (محروس اسماعيل) إلى أن تكاليف التعليم عن بعد (التعليم المفتوح) تختلف عن تكاليف التعليم التقليدى (التعليم وجهاً لوجه) فى الجوانب التالية: (٤٧)

١. إن هيكل تكاليف Cost Structure نظام التعليم عن بعد يختلف جوهرياً عن مثيله الخاص بأنظمة التعليم التقليدى.

٢. ارتفاع التكاليف الثابتة وانخفاض التكاليف المتغيرة فى أنظمة التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم التقليدى، فالتعليم عن بعد مثل الصناعة يتميز بارتفاع الاستثمارات الرأسمالية له وانخفاض التكاليف الدورية أو المتغيرة.

٣. يتميز التعليم عن بعد بشيوع ظاهرة اقتصاديات الحجم الكبير Economics of Scale ومن ثم فإن التكلفة المتوسطة الخاصة بتعليم الطالب تأخذ فى الانخفاض كلما زاد عدد الطلاب المسجلين وذلك لتوزيع عبء التكلفة الثابتة (تكاليف تصميم وإعداد وتسجيل المادة العلمية) على عدد أكبر من الطلاب، ولذلك فمن الواجب عند الأخذ بنظام التعليم المفتوح فى أى دولة، تحديد أو اختيار التخصصات التى تعطى أولوية، وأن تقوم كلية واحدة بتنظيم وإدارة نظام التعليم عن بعد الخاص بتخصيص معين فى طول الدولة وعرضها، حتى يمكن القيام بالخدمة التعليمية بكفاءة وجودة عالية، وبتكلفة معقولة بالنسبة للطالب، فمثلاً عندما تقوم كلية بإحدى الجامعات المصرية بتنظيم وإدارة تعليم

تخصص معين عن بعد، فعليها أن قوم بذلك لجميع الطـــلاب الـــذين يرغبون فى دراسة هذا التخصص، لخدمة الطلاب المقيمين بـــالقرب من الكلية المذكورة، ولكن يمكن لهذه الكليات أن تختار تخصصـــات أخرى، وتقوم بخدمة الطلاب الراغبين فى دراسة هذه التخصصات فى كل أنحاء الدولة.

٤. إن أنظمة التعليم التقليدية تعتبر أكثر كفاءة بالنسبة للأعداد القليلة مـــن الطلاب، فى حين تعتبر أنظمة التعليم المفتوح (التعليم عن بعد) أكثـــر كفاءة بالنسبة للأعداد الكبيرة.

٥. إن التكاليف تصميم المادة العلمية وإنتاجها فى نظام التعليم عن بعـــد، ترتفع كثيراً عن تكاليف نقل وتوصيل واستلام المادة العلمية.

ورغم المزايا المتعددة التى يقدمها التعليم عن بعد، إلا أن البعض يشير إلى بعض المآخذ أو أوجه النقد تجاه التعليم عن بعد، فقد أكدت دراسة كل من تونى ورمبل Tony, Rumble[٤٨] عن الجامعـــات المفتوحـــة علـــى وجـــود مجموعة من أوجه النقد العيوب تتصل بأساليب التعليم عن بعد، وخاصة عند مقارنتها بأساليب التعليم التقليدية، كما أشارت هذه الدراسة إلـــى أن خطـــورة وقوة أوجه النقد هذه أو تلك العيوب، تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر وتتمثل أهم أوجه النقد والعيوب من النواحى التالية:

١. محدودية فرص المناقشة والحوار بين المتعلمين والمعلمين أو غيرهما من الأفراد العاملين فى مجال التعليم عن بعد، كما أنه حتى لو وجدت فرص المناقشة مع الموجهين أو المرشدين، فهى غالباً ما تكون نادرة الحدوث مع الذين أعدوا المواد الدراسية عن بعد، بحيث تندر إمكانات المناقشة مع الأستاذ الرئيسى.

٢. التكلفة العالية لإنتاج وتطوير المواد التعليمية الخاصة بالتعليم عن بعد مثل المطبوعات والمواد السمعية والبصرية، إذ أنه كلما زادت جـودة هذه المواد كلما ارتفعت كلفة انتاجها، وبالتالى زاد الميل لفتح البـاب أمام طلاب جدد- قدر الامكان - للالتحاق بنفس البرنـامج، ولإعـادة استخدام نفس المواد التعليمية لسنوات أطول، ذلك أن بنية نفقات التعليم عن بعد ترتكز إلى مبدأ خفض متوسط التكلفة، بحشد العدد الأكبر من المستفيدين من هذا التعليم.

٣. التصلب النسبى لبرامج التعليم عن بعد وقلة المرونة فـى الاهتمـام بحاجات وميول وخبرات المتعلمين، إذا أنه بمجرد بدء المتعلم لبرنامج الدراسة، فإنه لا يتمكن من تغيير اتجاه تعليمه، أو أن يكون له تـأثير على ما يتعلمه. وقد يصدق ذلك على الدروس التقليدية، ولكـن هـذا الأمر، فى نظام تعليم عن بعد، يشكل قيدا ملازماً للطريقة التعليميـة بالذات، وليس لسياسة المؤسسة أو لمزاج المدرس.

٤. امكانية تعرض نوعية وجودة برامج التعليم عن بعد لمخاطر الاعتماد على بنية الاتصالات مثـل البريـد والتليفزيـون والمواصـلات.... وغيرها، وعلى بعض مجالات إنتاج المواد التعليمية مثل (الطباعـة، الإنتاج الذاتى... الخ)، ذلك أن الاعتماد، فى الاتصال والإنتاج، على بنية تحتية ليس للمؤسسة وللمدرسين فيها أية سلطة عليهـا، ويجعـل حدوث أى خلل فى نظام تشغيل هذه البنى من شأنه أن يعرض نوعية التعليم المعطى وفاعليته للخطر.

والواقع أن ما سبق ذكره لا يعتبر من العيوب أو المساوئ فـى كـل الحالات والظروف، فالعيبان الأول والثـانى السـابق ذكرهمـا لا يـدخلان

بالضرورة فى باب المساوئ، إذا كان هدفنا خلال خمـس سـنوات، تـدريب معلمى البلد فى أثناء الخدمة على تطبيق منهاج دراسة جديد، ولكنهما يغدوان عيباً، إذا كان المطلوب تقديم دروس فى تكنولوجيا المعلومات، لإعادة تأهيـل إداريين فى منظمات ومؤسسات إنتاجية مختلفة، ومن ناحية أخرى فإن الأهمية المولاة للحوار فى نظم التعليم تختلف بدرجة كبيرة تبعاً للثقافات، وفى داخـل البلد الواحد تبعاً للمفاهيم التربوية والمواد التعليمية.

المراجع والهوامش

- من الدراسات التى تناولت أزمة التعليم ما كتبه فليب كومز:

- Philip H. Coombs: The World Educational Crisis, New York, Oxford University press, 1968.
- Philip H. Coombs: The World Crisis in Educational: The View from the Eighties, New York, Oxford University press, 1985.

١. نجوى يوسف جمال الدين: "فى إعداد معلم التعليم عن بعد، الكفايات المطلوبة، واستراتيجيات التدريب، نموذج مقترح للتطبيق فى مصر" - المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة ١٩٩٦، ص٣.

٢. زغلول مرسى: "التعليم عن بعد: ثورة هادئة" - مستقبليات - المجلد ١٨ - العدد ١- مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة - ١٩٨٨، ص٤.

٣. المرجع السابق: ص٤.

٤. عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز عبد الهادى الطويل: "تصور موسع لإعداد معلم التعليم عن بعد فى مصر" - المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - مرجع سابق، ص٣.

٥. أنطونى كاى: "التعليم عن بعد، عرض لواقع الحال" - مستقبليات - مرجع سابق ص٣٦.

٦. المرجع السابق: ص٣٦.

٧. عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز عبد الهادى: مرجع سابق، ص٤.

٨. نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣.

٩. أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٣٧.

١٠. المرجع السابق: ص٣٧.

١١. نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣.

١٢. أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٤٤.

13. Mervin C. Alkin, (ed.): Encylcopedia of Educational Research, 6th edition, Macmillan Publishing company,New York, 1992, P. 334.

14. Bakr, A,: Distance Education in International perspective: The British open University and prospects for Establishing an Egyptian Equivalent, Ph. D. Thesis, Hull University, July 1987, 99. 22-23.

15. Greville Rumble: The Management of Distance Learning Systems UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris, 1992, pp. 16-18.

١٦. نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٥.

١٧. المرجع السابق: ص٥.

١٨. عبد السلام عبد الغفار: التعليم عن بعد (دراسة حالة)، بحث بقدم إلى اجتماعات المائدة المستديرة حول الاتصال والتربية - اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو - القاهرة ٢٦-٣٠ يونيو ١٩٩٢،

١٩. نجوى يوسف جمال الدين: مرجع سابق، ص٣.

٢٠. كمال حسنى بيومى: "سياسات إعداد وتدريب المعلمين من بعد فى سريلانكا واندونيسيا وإمكانية التطبيق فى مصر" - المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته - مرجع سابق، ص، ٢٣.

21. Terry Evans: Understanding learners on open and Distance Education, Kogan Page, London, 1994, P. 14.

22. Mary Thrope and David Grugeon: Open Learning for Adults, Longman Groap UK Limited, London, 1987, P. 23.

23. Desmond Keegan: Foundations of Distance Education, 2nd edition, Rout ledge Education. New York, 1990 P. 51.

٢٤. ديرك رونترى: استكشاف التعلم المفتوح والتعلم عن بعـد - سلسـلة الكتب المترجمة رقم (٩) تلخيص وتعليق المركز القـومى للبحـوث التربوية والتنمية - القاهرة - ١٩٩٥، ص٢٢،٣٢.

٢٥. المرجع السابق، ص٢٢.

٢٦. لمزيد من التفصيل عن هذه الخصائص يمكن الرجوع إلى:

- Desmond Keegan: The foundations of Distance Education, Groom Helm, London, 1986.
- Greville Rumble: The Planning and Management of Distance Education, Groom Helm, London, 1986 pp. 11-15.

٢٧. أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٢٨.

28. Cropley, A., et Kahl, T.,: Distance Education and Distance Learning: Some Psychological consideration, Distance Education, Vol., 4 No. 1, 1983, 99. 27-39.

٢٩. أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٣٨.

٣٠. المرجع السابق، ص٣٩.

٣١. اللجنة الوطنية المصرية لليونسكو: رؤية استراتيجية للتعاون الإسلامي في مجال التعليم عن بعد- مصر واليونسكو عدد خاص حول اجتماع الخبراء في مجال التعليم عن بعد - القاهرة ١٩٩٦، ص ٥١.

٣٢. ديرك رونترى: مرجع سابق، ص٤٤، أنطونى كاى: مرجع سـابق ص٤٣.

٣٣. المرجع السابق: ص٤٥.

٣٤. عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز عبد الهادى الطويـــل: مرجـــع سابق، ص١٠.

٣٥. أنطونى كاى: مرجع سابق، ص٤٥.

٣٦. ديريك رونترى: مرجع سابق، ص ٥٠-٥٤.

٣٧. المرجع السابق:ص ٥٥، ٥٦.

٣٨. أنطونى كاى: مرجع سابق ص ٤١.

٣٩. المرجع السابق: ص٤١.

٤٠. المرجع السابق: ص٤١.

٤١. أونكر سينخ ديوال: المشكلات التربوية للتعليم عن بعد - مستقبليات - مرجع سابق، ص٦٢.

٤٢. المرجع السابق: ص٦٢.

٤٣. أنطونى كاى: مرجع سابق ص٤٢.

٤٤. المرجع السابق: ص٤٢.

٤٥. يمكن الرجوع فى ذلك إلى: ارماندوفيلاروبل: تخطـــيط مشـــروعات التعليم عن بعد - مستقبليات مرجع سابق، ص٥٣-٥٤.

٤٦. تم التوصل إلى هذه المميزات من خلال المصادر التالية:

- عايدة عباس أبو غريب، عبد العزيز عبد الهادى الطويل: مرجع ســـابق، ص٧-٩.
- ديرك رونترى: مرجع سابق، ص٨٩-٩٠.
- كمال حسنى بيومى: مرجع سابق، ص٢٤.
- Mervin C. Alkin (ed.): Op., cit., PP. 334-336.

٤٧. محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة - دار الجامعات المصرية - الإسكندرية - ١٩٩٠، ص٢٤٥-٢٤٦.

48. Tony Kaye and Greville Rumble: Open University: Acomprehensive Approach, In Zaghloul Morsy and Philip G. Altbach (ed.) Higher Education in An International Perspective: Critical Issues, UNESCO, International Bureau of Education (IBE), Garland Publishing Inc. New York, 1996, pp. 36-46.

الفصل الثامن

التجربة المصرية فى مجال التعليم عن بعد

أولاً : برنامج تاهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى.

- الأسس التى يقوم عليها البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- نظام الدراسة بالبرنامج.
- تقويم البرنامج

ثانياً : برامج التعليم الجامعى المفتوح كصيغة للتعليم عن بعد.

- أهداف برامج التعليم الجامعى المفتوح.
- نظام الدراسة بالبرامج.
- مخاوف من إدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر.

المراجع

التجربة المصرية فى مجال
التعليم عن بعد

إذا كان استخدام التعليم عن بعد قد انتشر بدرجة كبيرة فـــى العقــدين الآخرين فى مجالات التعليم والتدريب، وعلى كل المستويات، فى العديد مـــن دول العالم، بوصفه ثورة فى مجال التعليم، أو "فيرس" التغير فى جسد الأنظمة التعليمية، فإن مصر لم تكن بمعزل عن ذلك الاتجاه المتزايد نحو تبنى نمــط التعليم عن بعد.

وقد بدأت فكرة الأخذ بنظام التعليم عن بعد فى مصـــر، عنــدما بــدأ التليفزيون المصرى فى عام ١٩٦١، فى تقديم برامج تعليمية مسائية فى نطاق محدود، وفى عام ١٩٦٣ قدمت برامج تعليمية فى اللغات والعلوم لمدة نصف ساعة يومياً. ومع بداية عام ١٩٦٦ ظهرت برامج التعليم الفنى، ومـــع بدايـــة ١٩٦٩ تم الاتفاق بين المسئولين فى وزارة التربية والتعليم والتليفزيون علـــى ضرورة تقديم البرامج التى تصلح تلفزتها فى المواد العلمية المختلفة للشهادات العامة فقط، على اعتبار أن كل شهادة عامة تعتبر حجر الزاوية فى مرحلـــة دراسية هامة من عمر الطالب، وبعد نجاح التجربة قررت الوزارة استمرارها وتطبيقها على نطاق واسع. (١)

وقد اتخذت البرامج التعليمية فى تليفزيون جمهورية مصـــر العربيـــة شقين:

الأول: إنتاج برامج مدرسية يشاهدها التلاميذ فى منازلهم مساء:

الثانى: برامج التليفزيون التعليمى يشاهدها التلاميذ فى مدارسهم كجـــزء مـــن المقرر الدراسى حيث يقدم فى الفترة الصباحية وتســتقبله المـــدارس، ومـــدة البرنامج كانت ساعتان، يخدم سنوات النقل بالمرحلة الثانوية بقسميها. (٢)

وفى مجال محو الأمية قدم التليفزيون برامج محو الأمية من خـلال التعاون مع الوزارات والهيئات المعنية بهـذه القضـية، فـى شـكل ثـلاث مشروعات تجريبية، تولت خلالها هيئة التليفزيون مهمـة التخطـيط وإعـداد وإنتاج الدروس، وتدبير أجهزة التليفزيون واختيار رواد المشاهدة. كما قدمت برامج لمحو الأمية من خلال الإذاعة منذ عام ١٩٦٩، بلغ عدد حلقاتها (٢٨٠) حلقة، تذاع على مدى تسعة شهور، ثم يعاد إذاعتها ليصل المتعلم فيهـا إلـى مستوى الصف الرابع الابتدائى. (٣)

ومع بداية الثمانينات والتسعينات تزايد الاهتمام بفكرة التعليم عن بعد فى مصر حيث برز - بالإضافة إلـى البـرامج الإذاعيـة والتليفزيونيـة - مشروعان هامان سوف نتحدث عنهما بالتفصيل وهما:

◈ ◈ أولاً: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى صيغة فى مجال التعليم عن بعد فى مصر:

إيماناً بأهمية الدور الذى يقوم به معلم الحلقة الابتدائية مـن التعلـيم الأساسى أعدت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعـات برنامجاً لإعداد وتأهيل معلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى للمسـتوى الجامعى، وذلك كأحد المحاور الرئيسية التى يسـتند إليهـا تطـوير التعلـيم وتحديثه، من رفع للمستوى العلمى والمهنى للمعلم وتوحيد مصـادر إعـداده لتصبح على المستوى الجامعى، وهو ما نص عليه قانون التعليم قبل الجامعى ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

وقد وافق المجلس الأعلى للجامعات فى ١٩٨٣/٣/١٠ على البرنامج الذى أعدته كلية التربية بجامعة عين شمس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية لرفع مستوى تأهيل معلمى الحلقة الابتدائية

من التعليم الأساسى، والذين يبلغ عددهم - فى ذلك الوقت - نحو ١٤٠ ألـف معلم هم جميع العاملين من حملة دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس سنوات بعد الإعدادية، كما وافق المجلس على اعتبار هذا البرنامج من الأحكام المؤقتة الملحقة باللوائح الداخلية لكليات التربية التى تشترك فى هـذا المشروع، مع منح من يستكمل الدراسة فى البرنامج شهادة جامعية (تعليم أساسى) تعادل درجة البكالوريوس أو الليسانس التى تمنحها الجامعات لمصرية من كليات التربية بها.

وقد بدأت الدراسة فى البرنامج يوم ١٩٨٣/١٠/٨ والتحق بالبرنامج حوالى ٥٨٠٠ دارس، وفى عام ١٩٨٥/٨٤ تم قبول ٣٠٠٠ دارس.

كما قامت سبع كليات اخرى بتنفيذ البرنامج (حلوان - المنصورة - أسوان - طنطا - أسيوط - الإسكندرية - الزقازيق).

وقد تزايد عدد كليات التربية المشتركة فى البرنامج إلى أن وصلت أربع عشرة كلية فى عام ١٩٨٩/٨٨ هم (المنيا - الفيوم - الإسماعيلية - أسوان - قنا - سوهاج).

وقد تم تحديد عدد المقبولين الجدد بكل كلية تربية مشاركة فى البرنامج بخمسمائة دارس سنويا، وتخرج أول فوج من المعلمين الذين أنهوا دراستهم بنجاح فى هذا البرنامج مع نهاية عام ١٩٨٧/٨٦.

كما بدأ تنفيذ البرنامج بكلية التربية جامعة المنوفية فى العام الجامعى ١٩٩٧/٩٦.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

تعتمد الدراسة فى هذا البرنامج على أربعة أسس هى: (٤)

أ) توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسي نظراً لصعوبة تفرغ المعلمين للدراسة تفرغاً كاملاً، وصعوبة انتقالهم إلى مراكز الدراسة.

ب) اعتماد الدروس على التعليم الذاتى Self-Instruction بمساعدة واستخدام وسائط تعليمية متعددة من كتب وأدلة وبرامج تليفزيونية وإذاعية وغير ذلك من أساليب التعليم الذاتى.

ج) حضور الدارسين إلى مراكز تجميع (مراكز دراسية) لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم بعض ايام الأسبوع أو أيام الجمع أو الأجازات، للاجتماع بأعضاء هيئة التدريس، لشرح بعض النقاط والتساؤلات التى يطلبها الدراسون.

د) انتظام الدارسين فى الدراسة أثناء فترة الإجازة الصيفية لمدة شهرين لدراسة المواد التى تحتاج إلى حضور لإجراء تدريبات عملية أو لغوية.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى رفع المستوى العلمى والمهنى لمعلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى إلى المستوى الجامعى، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الأربعة التالية:(٥)

١. إنما قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم فى المرحلة الاولى سواء كان معلماً للفصل فى الصفوف الأربعة الأولى، أو معلماً لمادة فى الصفين الخامس والسادس من هذه المرحلة، بالإضافة إلى مساهمته فى الأنشطة التعليمية المختلفة والنواحى الإدارية للمدرسة وتحقيق هذا الهدف يتطلب:

أ) أن يفهم الدارس أهداف التربية فى المجتمع بوجه عام، وأهداف التعليم فى المرحلة الأولى بحيث يمكنه توجيه جميع أنشطته التعليمية من أجل تحقيق هذا الهدف.

ب) أن يفهم الدارس دور المجال الدراسى الذى يتخصص فيه فى تحقيق أهداف التعليم فى المرحلة الأولى بحيث يصبح قادراً على تحديد الأهداف العامة والمرحلية لتعليم المواد التى يقوم بتعليمها لتلاميذه.

ج) أن يفهم الدارس أساسيات المجال الدراسى الذى يتخصص فيه، (من حيث الهدف والمضمون ومنهج البحث) وتطبيقاتها، بحيث يصبح قادراً على توظيفها فى تحقيق الأهداف الخاصة لتعليم هذا المجال.

د) أن يفهم الدارس أساسيات العلوم التربوية والنفسية المتصلة بعمليتى التعليم والتعليم بقصد الإفادة منها فى التخطيط لعملية تعلم التلاميذ داخل الفصل الدراسى وخارجه وتوجيههم دراسياً ومهنياً.

هـ) أن يفهم الدارس العلاقة بين المجال الدراسى المتخصص فيه والمجالات الدراسية الأخرى المتضمنة فى المنهج الدراسى للمرحلة الأولى، بحيث يصبح قادراً على التعاون مع غيره من معلمى المجالات الدراسية الأخرى على تحقيق أهداف مشتركة تقوم على أساس التكامل بين هذه المجالات سواء من حيث الأهداف أو المحتوى.

٢. إنما قدرة الدارس على النمو العلمى والمهنى.

٣. إنما قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير التعليم فى المجتمع والارتفاع بمستوى المهنة.

٤. إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير بيئته ومجتمعه.

نظام الدراسة بالبرنامج:

أولاً: مدة الدراسة بالبرنامج:

أ) مدة الدراسة بالبرنامج تعادل ٤ سنوات جامعية على اعتبار ان السنة الجامعية ثلاثون أسبوعاً.

ب) الدراسة بالبرنامج على نظام الفصول الدراسية وينقسم العام الدراسى إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما ٤ شهور بالإضـــافة إلـــى فصـــل الصيف لمدة شهرين وذلك على النحو التالى:

- الفصل الدراسى الأول: يبدأ من أكتوبر وينتهى فى آخر يناير.
- الفصل الدراسى الثانى: يبدأ من منتصف فبراير وينتهى فى يونيو.
- فصل الصيف: ويبدأ فى أول يوليو وينتهى فى آخر أغسطس. (٦)

وتجرى الامتحانات فى الفترة الأخيرة من كل فصل دراسى:

وقد تم تعديل نظام الدراسة بالبرنامج ليقتصر الوضع علـــى وجـــود فصلين دراسيين فقط على أن يكون امتحان الفصل الدراسى الثانى فى يونيـــو وذلك اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٢/١٩٩٣. (٧)

ثانياً: نظام القبول بالبرنامج:

يقبل فى البرنامج المعلمون الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العاملين فى الإدارات التعليمية والذين هو فى الخدمة، وقد أقتصر القبول فـــى البرنامج عند بداية تنفيذه على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات بعد شهادة إتمام الدراسة الإعدادية من العاملين، ثم تم بعد ذلك التوسع فى قبول نوعيات أخرى من المعلمين والمعلمات بنظام الســـنتين بعـــد الثانوية العامة. (٨)

ويتم القبول على النحو التالى:

أ) تتبع الخطوات التالية لتسهيل التحاق الدارسين بالبرنامج:

- يقوم المكتب الفنى للبرنامج بإرسال استمارات التحاق الدارسين إلـــى الإدارات التعليمية المختلفة التى تقوم بدورها بتوزيعها علـــى أقســـام التدريب.
- تقوم أقسام التدريب بالإدارات التعليمية بإرسال هذه الاستمارات إلـــى المدارس الابتدائية لتوزيعها على الدارسين الراغبين فـــى الالتحـــاق بالبرنامج.
- يقوم كل دارس باختيار ثلاثة مراكز دراسية فيها اختيار أول واختيار ثان واختيار ثالث[٩] (ويوجد فى طنطا مركز بكليـــة التربيـــة) وفـــى جامعة عين شمس تم اختيار ثلاثة عشر مركزاً موزعة جغرافياً بحيث تغطى الإدارات التعليمية بمحافظتى القاهرة والجيزة على أســـاس أن يكون كل مركز دراسى وحدة تعليمية متكاملة تضم الأنشطة المتعددة للدراسة من استشارات للدارسين ووسائل تعليمية ومعامل وورش وما إلى ذلك.

وقد تم فى السنوات الأخيرة نقل المراكز الدراسية من المدارس إلـــى كليـــات التربية بما يحقق استفادة الدارس من الإمكانات المتاحة والمتوفرة بتلك الكليات معامل ومكتبات والالتقاء المستمر بأعضاء هيئة التدريس وبمـــا يحقـــق فـــى النهاية الفائدة المرجوة للدارس وتنمية الشعور لدية والانتمـــاء إلـــى مجتمـــع جامعي. [١٠]

- تقوم أقسام التدريب بتجميع الاستمارات وفحصها وإرسالها إلى المكتب الفني للمشروع باسم السيد الأستاذ الـــدكتور/ عميـــد كليـــة التربيـــة والمشرف علي البرنامج.

- يخطر المكتب الفني أقسام التدريب بأسماء الدارسين المقبـــولين مـــن الإدارات التعليمية المختلفة وبمراكز الدراسة التي سيلتحقون بها.

ب) يوزع الدارسون وفق أولوية اختيارهم ما أمكن بحيث يلحــق الــدارس بأقرب مركز دارسة له.

ج) يعتبر مركز الدراسة الذي يحدد لكل دارس، هو المكـــان المخصـــص لدراسته الذي يزاول فيه كل الأنشطة الخاصة بدراسته، والذي يحصـــل منه على الموارد التعليمية والمعلومات اللازمة، ويكون المشرف علـــى المركز هو المرجع العلمي عند أي تساؤل أو استفسار أو تدبير لقاءات أو أية مشكلة خاصة بالدراسة.

د) يتوجيه الدارس بعد اخطاره بالقبول إلى كلية التربية حيث يتم اســتيفاء أوراق تسجيله فى الجامعة. (١١)

ثالثا: المقررات الدراسية بالبرنامج:

١. يتضمن البرنامج نوعين من المقررات:

النوع الأول: مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين وتهدف إلى رفع مستويات المعلم فى الصفوف الأربعة الأولى من الدراســـة الابتدائيـــة، مـــع تزويـــده بالأساسيات الثقافية، هذا بالإضافة إلى المقررات التربوية والنفسية والتدريبات المتصلة بإعداد معلم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى.

النوع الثانى: مقررات تخصصية تؤهل المعلم للتدريس فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية للتعليم الأساسى كمعلم مادة فى أحد التخصصين الآتيين:

- لغة عربية وتربية دينية ومواد اجتماعية.
- رياضيات وعلوم.

ويختار كل دارس شعبة من هاتين الشعبتين

٢. وتنقسم الدراسة إلى أربعة مستويات دراسية (تعادل كل منهـــا فرقـــة دراسية مدة كل منها عام زمنى) وتكون الدراسة على نظام الفصـــول الدراسية كما أوضحنا من قبل. (١٢)

رابعاً: الوسائل التعليمية بالبرنامج: [١٣]

١. المطبوعات:

وتشمل الكتب والأدلة المطبوعة خصيصاً لهذا المشروع وغيرها من المراجع والدوريات التى قد يحتاج إليها الدارسون.

ويوجد للمستوى الأول ١٨ مقرراً وكتاباً منهم سبع مقررات اختيارية.

وللمستوى الثالث القسم الأدبى ١٩ مقرراً وكتاباً منهم ٧ مقـررات اختياريــة والقسم العلمى ٢٠ مقرراً وكتاباً منهم ٤ مقررات اختيارية.

٢. برامج تليفزيونية وإذاعية:

أوصى المشروع الذى قدم لرفع مستوى معلمى المرحلة الابتدائية بإنتاج ٦٧٠ برنامجاً تليفزيونياً مدة كل منها نصف ساعة. ويوضح الجدولين التاليين (١)، (٢) عدد البرامج التليفزيونية المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى وكل مستوى دراسى:

جدول رقم (١)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى

المجال الدراسى	عدد البرامج التليفزيونية
دراسات دينية	٤٤
اللغة العربية	٨٧
رياضيات	١٠٠
العلوم	٩٤
مواد اجتماعية	٩٠
مواد تربوية ونفسية	١٠٥
مواد ثقافية	٦٥
مجالات علمية	٨٥
المجموع	٦٧٠

جدول رقم (٢)

يوضح عدد البرامج المطلوب انتاجها فى كل مستوى دراسى

المستوى الدراسى	عدد البرامج
الاول	١٢٣
الثانى	١٦٠
الثالث	١٨١
الرابع	١٧٦

ويتطلب إنتاج البرامج التليفزيونية ما يأتى:

- استخدام استديو التليفزيون الخاص بالإدارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكرى.
- الاتفاق مع هيئة التليفزيون لتخصيص وقت لارسال البرامج.
- تسجيل البرامج التليفزيونية المنتجة على أشرطة الفيديو لإمكانية استعمالها فى مراكز الوسائل فى غير أوقات الإرسال.
- تعاون هيئة التليفزيون مع الإدارة العامة للوسائل فى إنتاج البرامج التليفزيونية.
- عقد دورة تدريبية مكثفة فى كتابة البث التليفزيونى والتقديم لأعضاء هيئة التدريس الذين يشتركون فى إنتاج البرنامج.
- وضع ميزانية خاصة بإنتاج البرامج التليفزيونية ومستلزماتها من وسائل وأدلة وغيرها فى ضوء متطلبات المشروع فى كل مستوى، وتكاليف الإنتاج للبرنامج، فمثلاً يحتاج المستوى الأول الذى يبلغ عدد برامجه ١٢٣ إلى ٦٢ ساعة ارسال تقريباً، وفى حالة تخصيص ساعة ارسال واحدة كل يوم لمدة خمسة أيام أسبوعيا يمكن ارسال ٢٤٠

ساعة برنامج فى العام (العام الجامعى ١٠ شهور) ٨نظرى + ٢ عملى.

لكن الواقع الكمى لهذه البرامج التليفزيونية يشير إلى:

تم إنتاج مجموعة من البرامج التليفزيونية على النحو التالى:

المستوى الأول ٤٩ حلقة.

المستوى الثانى ٥١ حلقة.

وبذلك بلغ عدد الحلقات التليفزيونية التى تم إنتاجها ٢٥٠ حلقة فقط علماً بأن المتطلب إنتاجه ٦٧٠ برنامجاً تليفزيونياً.

وبالنسبة للبرامج الإذاعية:

فقد أوصى المشروع المذكور بإنتاج عدد ٧٤٩ برنامجاً إذاعياً يشمل البرامج الصوتية التى تذاع على الهواء والتى تسجل على أشرطة صوتية، مدة كل برنامج منها ربع ساعة، ويوضح الجدولين التاليين (٣)،(٤) البرامج الإذاعية المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى، وكل مستوى دراسى.

جدول رقم (٣)

يوضح عدد البرامج المطلوب إنتاجها بالنسبة لكل مجال دراسى

المجال الدراسى	عدد البرامج الإذاعية
دراسات دينية	٥٠
اللغة العربية	١٠٥
رياضيات	٥٥
العلوم	٨٠
مواد اجتماعية	١٦٤
مواد تربوية ونفسية	١١٠
مواد ثقافية	١٠٠
مجالات علمية	٨٥
المجموع	٧٤٩

جدول رقم (٤)

يوضح عدد البرامج المطلوب انتاجها فى كل مستوى دراسى

المستوى الدراسى	عدد البرامج
الاول	١٦٠
الثانى	٢٠٤
الثالث	١٩٥
الرابع	١٩٠

ويتطلب إنتاج البرامج الإذاعية ما يأتى:

- استخدام استديو الإذاعة الخاص بالإدارة العامة للوسائل التعليمية بمنشية البكرى.
- الاتفاق مع هيئة الإذاعة لتخصيص وقت لارسال البرامج الإذاعية.
- تسجيل البرامج الإذاعة المنتجة على أشرطة صوتية لإمكانية استعمالها بمراكز التجميع فى غير أوقات الإرسال.
- وضع ميزانية خاصة بإنتاج البرامج الإذاعية ومستلزماتها من أدلة وغيرها على ضوء متطلبات المشروع فى كل مستوى، وتكاليف إنتاج البرامج، فمثلاً يحتاج المستوى الدراسى الأول الذى يبلغ عدد برامجه ١٦٠ إلى ٤٠ ساعة إرسال.

ولكن الواقع الكمى لبرامج الإذاعة يشير إلى أنه قد تم إنتاج الحلقات الآتية:

المستوى الأول	٥١ حلقة
المستوى الثانى	٤٩ حلقة
المستوى الثالث	٧٩ حلقة
المستوى الرابع	٧٥ حلقة

وبذلك يصبح عدد الحلقات الإذاعية المنتجة ٢٥١ حلقة علماً المتطلب إنتاجه من البرامج الإذاعية كما أوصى المشروع ٧٤٩ برنامجاً.

وتبث البرامج الإذاعية على إذاعة الشعب لمدة نصف ساعة يوميا بواقع برنامجين مدة كل منهما ١٥ دقيقة فقط.

كما تبث البرامج التليفزيونية على كل من القناة الأولى والثانية حيث تبث القناة الأولى حلقتين والقناة الثانية حلقتين فى حلقات أسبوعية علماً بأن مدة كل حلقة نصف ساعة.

وتقوم وزارة التربية والتعليم بتغطية نفقات البث التليفزيونى باتحاد الإذاعة والتليفزيون، فهناك اتفاقية بين الوزارة والاتحاد وتنظم ذلك، كما تقوم الوزارة بتغطية مكافآت الإعداد والتقديم والإخراج لهذه الحلقات بموجب القرار الوزارى رقم ٦٣ بتاريخ ١٩٨٦/٧/٣٠.

ويتم إنتاج جميع البرامج الإذاعية والتليفزيونية تحت إشراف لجنة مشكلة لهذا الغرض ضمن لجان البرنامج يشترك فيها ممثلون من الإذاعة والتليفزيون وكلية التربية والوزارة.

وقد توقف البث التليفزيونى مؤقتاً لأسباب فنية ولحين إعداد برامج جديدة وتطوير الكتب المستخدمة حالياً.(١٤)

- **خامساً: مراكز الدراسة:**

يضم كل مركز تجمع (مركز دراسى) أربع أنشطة هى:

أ- وسائط: وتعتمد على استخدام الوسائط التعليمية المتعددة.

ب- الاستشارة: وتوفر الفرصة للدارسين الذين يحتاجون لأية استشارة أو أية مساعدة فى حل مشكلة ما، بالاجتماع بأعضاء هيئة التدريس فى فترات محددة لكل مقرر دراسى بعض أيام الأسبوع وأيام الجمع أو الإجازات.

جـ- المعامل: ويوفر المركز المكان لإجراء التجارب العملية الخاصة بمواد العلوم.

د- الورش: ويوفر المركز المكان لتدريب الدارسين فى المجالات العملية المختلفة.

- **سادساً: نظام الامتحان:**

الخطوات الأساسية لنظام الامتحانات هى نفس الخطوات التى تتبع فى نظام الامتحانات بمرحلة الليسانس والبكالوريوس. وقد أصبحت الامتحانات لا

مركزية ابتداء من العام الدراسى ٩٢/٩١ بحيث تكون كل كلية مشاركة فى البرنامج مسئولة عن وضع امتحاناتها خاصة وأن الكلية أو الجامعة التابعة لها هى التى تمنح الدرجة الجامعية.

- **سابعاً: تنظيم البرنامج:**

نصت القرارات الوزارية الخاصة بالبرامج على تشكيل عدة لجان تكون مسئولة عن التنظيم والإشراف، وهذه اللجان على النحو التالى: (١٥)

- اللجنة العليا للإشراف: وتتكون من عمداء كليات التربية المشتركة فى البرنامج وتضم قيادات وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية، وهذه اللجنة برئاسة وزير التعليم.
- المكتب الفنى المركزى: وهو مكون من عدد محدود يضم مدير المركز القومى للبحوث التربوية وعميد كلية التربية جامعة عين شمس، وبعض القيادات ذات الخبرة من كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، وهو همزة الوصل بين جميع لجان البرنامج وتعرض عليه شئون البرامج قبل عرضها على اللجنة العليا للإشراف.
- هيئة المستشارين المركزية: وتتكون من أساتذة كلية التربية، وتتولى رسم السياسة التعليمية للبرنامج من حيث خطة الدراسة وعدد اللقاءات الضرورية لكل مقرر، ونوع الاختبارات التى ينبغى إعدادها، وكذلك ترشيح مؤلفى الكتب.
- اللجنة الفنية المشتركة للإذاعة والتليفزيون: وذلك للإشراف على إعداد المواد التعليمية الخاصة بالبرامج التليفزيونية والإذاعية ومراجعتها من آن لآخر لتطويرها وتحديثها مع ضمان وصولها إلى الدارسين، وهذه اللجنة تضمن فى تكوينها هيئة المستشارين الأكاديمية.

- لجنة الإشراف على متابعة أعمال الامتحانات وطبع الأسئلة وتوزيعها، وقد تم تعديل هذه اللجنة بعد أن أصبحت الامتحانات لا تتم على المستوى المركزى.
- لجنة تنسيق الأعمال المالية والمخزنية المتعلقة بتنفيذ البرامج وهى تتكون من أعضاء وزارة التربية والتعليم، حيث إن الوزارة هى التى تمول هذا البرنامج.
- مكتب فنى على مستول كل كلية مشتركة فى البرنامج، وهذا المكتب برئاسة العميد ويضم فى عضويته وكيل الكلية وبعض الأساتذة ومدير التعليم فى المنطقة التى تتبعها الكلية.

ويتبع المكتب الفنى للكلية:

- هيئة مستشارين للمواد الدراسية لتنظيم الدراسة واللقاءات والامتحانات.
- مشرفوا المراكز التى تتبع الكلية وهى المراكز التى يتم فيها عقد اللقاءات بين الأساتذة والطلاب، ويختارون بين أساتذة الكلية ويتولون مهمة الإشراف الأكاديمى والإدارى على المركز لضمان انتظام الدراسة وحضور اللقاءات ووصول المواد التعليمية وحل المشكلات التى تعترض الدارسين.
- مكتب لشئون الطلاب.

تقويم البرنامج:

لقد أوضح التطبيق العملى لبرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى لعديد من السلبيات مما دفع الباحثين لإجراء العديد من الدراسات حوله، وكان من هذه الدراسات ما يلى:

أولاً: رؤية نقدية لبرنامج التأهيل التربوى لمعلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى: (١٦)

سعت هذه الدراسة لتقديم رؤية نقدية لكافة جوانب البرنامج من خلال ثلاث خطوات أساسية:

أ) عرض الملامح العامة للبرنامج.

ب) توضيح نقاط التقاء البرنامج مع أسلوب وخصائص التعليم عن بعد، وحدوده.

ج) عرض مجموعة من الملاحظات أو المشكلات حول كافة جوانب البرنامج.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج يمكن عرضها على الوجه التالى:

أ) فيما يتعلق بتوافر خصائص التعليم عن بعد فى البرنامج:

أشارت الدراسة إلى أن البرنامج يحمل خصائص نظام التعليم عن بعد، ويستخدم أساليبه ويحاول تحقيق أهدافه، فطبيعة البرنامج تعتمد على:

- توصيل المادة التعليمية إلى الدارسين حيثما وجدوا أثناء العام الدراسى، ولا تشترط تفرغهم للدراسة، أو حضورهم إلى مراكز الدراسة إلا لعدد قليل من الساعات فى أوقات فراغهم، بعض أيام الأسبوع أو أيام الجمع أو الإجازات للاجتماع بأعضاء هيئة التدريس لشرح بعض النقاط أو الإجابة عن التساؤلات التى يثيرها الدارسون، وتدبر مراكز الدراسة هذه اللقاءات من حيث الوقت والمكان لمن أراد أن يحضرها من الدارسين.
- يحقق البرنامج فى اساليب تعليمه نوعاً من الاتصال المزدوج بين المعلم والمتعلم عن طريق هذه اللقاءات أو غيرها من وسائل الاتصال، كما ينتظم الدارسون فى الدراسة أثناء فترة الإجازة الصيفية لمدة شهرين، لدراسة

المواد التى تحتاج إلى تدريبات عملية مثل الكيمياء والفيزياء والمجـالات العملية.... الخ.

- اعتماد الدارس فى هذا البرنامج على التعلم الذاتى الـذى يعتمـد علـى استخدام وسائط تعليمية متعددة، فأساليب التعليم فى البرنامج صممت لتسير مع نظام التعليم عن بعد، حيث أنها تشمل علـى المطبوعـات والبـرامج التليفزيونية والإذاعية، مع وجود مراكز تتوفر فيها الوسائط التعليمية.
- البرنامج يحاول تحقيق أهداف التعليم عن بعد، حيث أنه:
  - يتيح فرصة استكمال التعليم الجامعى لمعلمى المرحلة الابتدائية الذين فاتهم الالتحاق بهذا النوع من التعليم، دون اضطرار للتفرغ أو تـرك العمل أو الانتقال إلى مواقع الدراسة.
  - ينمى الدارس علمياً ومهنياً أثناء قيامه بعمله بما يمكنـه مـن القيـام بوظائفه كمعلم فى المرحلة الأولى من التعليم الاساسى بصورة أفضل.
  - يتجاوز البرنامج - كما هو الحال فى التعليم عـن بعـد - الظـروف الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية، والتى قد تعترض طريق الدارس فى استكمال تعليمه، باستخدامه وسائط تعليمية متعددة لتوصيل المعرفة للدارسين.

فالبرنامج - إذن - يحمل خصائص التعليم عن بعد، ويستخدم بعـض أسـاليبه ويحاول تحقيق اهدافه.

ب) مدة الدراسة بالبرنامج:

مدة الدراسة بالبرنامج تعادل بالفعل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعاً، وهى مدة كافية فى ظل ما يدرس من مواد ومقررات لإعداد معلم المرحلة للمستوى الجامعى (شعبة التعلـيم الابتـدائى

بكليات التربية)، كما أن استخدام البرنامج لنظام الفصول الدراسية، يتفق مع طبيعة عمل المعلمين فى المدارس حيث يؤدى الدارس امتحان الفصل الدراسى الأول فى اجازة نصف العام الدراسى، وامتحان الفصل الدراسى الثانى فى إجازة الصيف، وهى أوقات يتفرغ فيها الدارسون لأداء هذه الامتحانات.

ج) ثالثاً: نظام القبول بالبرنامج:

اقتصر نظام القبول بالبرنامج على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات، ثم أضيف إليهم هذا العام الحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام السنتين بعد المرحلة الثانوية العامة. ولكن يشترط البرنامج فى الحاصلين على دبلوم المعلمين فيما قبل دفعة ١٩٨٢ تخصصات اللغة العربية والمواد الاجتماعية، العلوم والرياضيات، تخصص عام. وبذلك حرمت من الدراسة بالبرنامج تخصصات نوعية أخرى من حملة نفس المؤهل مثل الموسيقى والتربية الرياضية وتخصصات أخرى، ويمكن للبرنامج أن يضم هذه التخصصات النوعية من حملة دبلوم المعلمين، ما دامت سياسة البرنامج تقوم على إعداد معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، علماً بأن هذه التخصصات النوعية يمكن الإفادة بها فى حلقتى التعليم الأساسى.

د) رابعاً: وسائط التعليم بالبرنامج:

أ) بالنسبة للمطبوعات (الكتب):

الكتب مناسبة لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، استناداً لتقارير الأساتذة المستشارين الذى يعملون بالبرنامج، وهى لا تقل بحال - وفق هذه التقارير - عن مثيلاتها من الكتب والمقررات التى تدرس فى نظام الدراسة الجامعية التقليدية، ولكن الحكم على صلاحية هذه المقررات والكتب

ومدى مناسبتها وتحقيقها لأهداف البرنامج يحتاج إلى دراسات تحليلية عميقة ومتخصصة، وإن كان الأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر فى محتوى هذه المقررات والكتب الدراسية ومدى مناسبتها لطبيعة البرنامج استناداً إلى أراء مستشارى المواد، وهذا على الرغم من مضى أكثر من عشر سنوات على تأليف وإعداد هذه الكتب والمقررات دون أن يحدث فيها تعديل أو تغيير، كما أن بعض الساعات المقررة لدراسة كل مقرر بالبرنامج تحتاج إلى إعادة نظر. فبعض المقررات تحتاج إلى وقت أطول مما هو مقرر له فى حين أن بعضها الآخر يحتاج إلى وقت أقل، كما يؤخذ على هذه المواد المقررة عدم وجود أساتذة ومستشارين لمقرر الدراسات الدينية، رغم ان هناك موضوعات فى هذا المقرر تحتاج إلى شرح واستفسار، ولذا ينبغى أن يوفر البرنامج أساتذة ومستشارين لهذا المقرر الدراسى.

ب) بالنسبة للبرامج الإذاعية والتليفزيونية:

اتضح مما سبق أن عدد البرامج الإذاعية والتليفزيونية التى تم إنتاجها، تقل كثيراً عن متطلبات البرنامج من هذه البرامج الإذاعية والتليفزيونية، إضافة إلى توقف بث هذه البرامج فى الوقت الحالى، كما أن كثير من الحلقات التى تم إذاعتها كانت لا تختلف كثيراً فى طريقة أسلوب العرض عن أسلوب المحاضرة المستخدم فى قاعة التدريس التقليدية، وكان من الممكن استخدام الامكانات الهائلة لهذه الأجهزة فى عرض المادة الدراسية بشكل يتيح للدارس امكانية التعلم الذاتى والإفادة الكاملة من هذه الأجهزة، كما يؤخذ على بعض هذه البرامج أنها غير متسقة مع ما هو متضمن فى الكتب الدراسية، مما يعكس أثراً سلبياً على إفادة الدارسين من هذه البرامج، والأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث لتباين ما هو متضمن فى الكتب الدراسية كماً وكيفاً.

ومن ناحية أخرى لا يوجد بمراكز الدراسة أشرطة صوتية أو أشرطة فيديو يمكن استعمالها فى غير أوقات الارسال، باستخدام مراكز الوسائل بالكليات والمراكز، وبهذا لا يفيد الدارس من برامج التليفزيون والإذاعة الخاصة بالبرنامج، ويمكن للبرنامج أن يتلافى ذلك بتزويد مراكز الدراسة بهذه الأشرطة لعرضها كلما أراد الدارسون ذلك.

ج) بالنسبة للاستشارات (أو اللقاءات)

بعض هذه اللقاءات لا يتم بصورة جدية من كلا الطرفين الدارس والمعلم، فبعض المعلمين لا يلتزمون بالتواجد فى مراكز الدراسة فى الأوقات التى حددها المركز لذلك، كما أن بعض الدارسين لا يحضرون إطلاقاً إلى المركز، وبذلك تضيع الفرص على الدارسين الذين يحتاجون لأية مشورة أو أية مساعدة فى حل ما يصادفهم من مشكلات.

كما أن الغالبية من أعضاء هيئة التدريس بالمركز يقومون بالتدريس وإلقاء المحاضرات، كما هو الحال فى التعليم التقليدى حتى ينتهوا من تدريس الكتاب خلال عدد من اللقاءات، وهذا يختلف عن متطلبات البرنامج من هذه اللقاءات التى يجب أن تقتصر على التوجيه والإجابة عن الاستفسارات وحل المشكلات المتعلقة بالمجال الدراسى بما يتيح للدارس امكانية التعلم الذاتى، ويمكن تلافى ذلك بتوزيع دليل مطبوع على أعضاء هيئة التدريس يوضح طبيعة البرنامج وأهدافه وخصائصه ومتطلباته، أو عقد لقاءات بينهم وبين المسئولين عن البرنامج لتوضيح ذلك وتدارسه معهم.

هـ) نظام التشعب فى البرنامج:

يتم التشعيب فى البرنامج على أساس اختيار الدارس لشعبة من شعبتين: شعبة اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية، وشعبة العلوم والرياضيات.

وتقترح الدراسة أن تصبح الشعب ثلاثة، بحيث تصبح المواد الاجتماعية شعبة مستقلة عن اللغة العربية والدينية، مراعاة لطبيعة المادة وإمكان دراستها وتدريسها بطريقة تحقق الفائدة منها، كما تقترح إضافة شعب أخرى مثل اللغة الإنجليزية، والتربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية الرياضية، على أن يتم الإفادة من حملة دبلوم المعلمين العام تخصصات التربية الموسيقية والفنية والرياضية، والذين لا يسمح نظام القبول الحالى بالبرنامج بقبولهم ضمن الدارسين، وإذا تعذر فتح هذه الشعب بالبرنامج فى الوقت الحالى، فلا أقل من أن تتضمن المقررات الدراسية فى البرنامج هذه المواد، حيث يقوم المعلمون بتدريسها بالفعل فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى، وعلى البرنامج أن يعد الدارسين به لتدريس هذه المواد.

و) نظام التقويم والامتحانات:

تتفق قواعد الامتحانات بالبرنامج مع ما هو متبع بكلية التربية فى إطارها العام، وهى بذلك تتفق مع اللوائح الجامعية، كما أن مركزية الامتحانات تتفق مع مركزية طبع وتأليف الكتب بالبرنامج، وهى فى نفس الوقت تحافظ على توحيد مستوى ونوعية الإعداد بالمراكز المختلفة، كما يتم تقويم الدارسين فى نهاية كل فصل دراسى، وينبغى التفكير فى استخدام وسائل مختلفة للتقويم تجعله عملية مستمرة، تتم من كلا الطرفين المعلم والمتعلم، كطبع استمارات تقويم، يقوم بها الطالب مدى تقدمه فى دراسته، وإفادته منها،

أو قيامه بأنشطة تعليمية تتصل بالمجال الدراسى، كما أن أسلوب التقويم المتبع فى البرنامج هو الامتحانات التحريرية، وفى هذا الصدد يقترح الجمع بين الامتحانات التحريرية والشفوية تحقيقاً للفائدة المرجوة من عملية التقويم.

ثانياً : مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية : (١٧)

أجريت هذه الدراسة على عينة من الدارسين بلغت (٤٤) دارساً فى ثلاث مراكز هى: الزقازيق طنطا، أسيوط، للتعرف على ما يواجههم من مشكلات فى البرنامج، من خلال استبيان صمم لهذا الغرض. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

١. فيما يتعلق بالمقررات الدراسية أوضح معظم الدارسين صعوبة وارتفاع مستوى المادة العلمية فى المقررات الدراسية التى يدرسونها، وتضمنها لمعلومات كثيرة ومتنوعة خاصة مادتى الاحصاء واللغة الإنجليزية، وأنهم لا يجدون فى المقررات الدراسية التى يدرسونها ما يفيدهم فى عملهم بالمرحلة الابتدائية، كما اتفقت استجابتهم على الشكوى من عدم توفر كتب المقررات الدراسية فى الوقت المناسب، مما يجعلهم غير قادرين على المتابعة والتحصيل.
٢. أجمعت أراء العينة على أن الأماكن المخصصة للقاءات غير مناسبة لطبيعة ومستوى البرنامج من ناحية عدم وجود الإضاءة وعدم نظافة بعضها، وكثرة الضوضاء... وغيرها.
٣. ازدحام جدول الدراسة باللقاءات مما يترتب عليه عدم امكانية الحصول على راحة بين كل لقاء ولقاء آخر، إضافة إلى أن تأخر اللقاءات يشكل مشكلات عديدة للدارسين، إضافة إلى عدم توافر الوسائط التعليمية المعينة.

٤. عدم مناسبة مواعيد الامتحانات التى يتم تحديدها فى نهاية كل فصل دراسى، وغالباً ما يبلغ الدارسين بمواعيد الامتحانات بشكل فجائى، كما أن جدول الامتحان لا يراعى فراغات مناسبة كى يراجع الدارس المقررات الدراسية.

٥. أشار الدارسون أن علاقاتهم بالأساتذة غير حسنة، لأنهم ينظرون إليهم نظرة تعال، وعدم اكتراث ولا يهمهم تكوين علاقات إنسانية طيبة، كما أنهم يعانون من أساليب معاملة الإداريين بالمراكز، فهذه الأساليب تتميز بالقسوة والجفاء وعدم الاكتراث، خاصة فيما يتعلق بتسليم الكتب الدارسين، وتسجيل الحضور بالمراكز.

٦. إن جميع أفراد العينة غير مطمئنين لمستقبل دراستهم بالبرنامج، خاصة فيما يتعلق بنوعية الشهادة، واعتمادها، ومستقبلهم الوظيفى بعد الدراسة.

ثالثاً: عوامل إقبال واحجام الدارسين فى برنامج التأهيل التربوى للمستوى الجامعى عن حضور اللقاءات: (١٨)

سعت هذه الدراسة إلى تحديد مدى الإقبال على حضور اللقاءات، ومدى التباينات فى مدى الإقبال عبر المستويات الدراسية والتخصصات العلمية ونوعية المواد الدراسية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة حيث أختار الباحث مركز مدرسة النصر الإعدادية بالإسماعيلية، حيث يخدم هذا المركز محافظتى الإسماعيلية والسويس.

وقد استعانت الدراسة بالاستبيان أداة لها لتطبيقه على الدارسين فى برنامج التأهيل، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى ١٩٨٨/٨٧، وقد بلغ إجمالى عينة الدراسة (٤١٣) دارساً، يمثلون المجتمع الأصلى بالمركز، كما أجرى

الباحث مقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس المشاركين فـــى لقـــاءات البرنامج لمناقشتهم فى الجوانب المرتبطة به.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

١. انخفاض إقبال الدارسين على حضور اللقاءات فى كل المواد حيـث لـم تتجاوز نسبة ٢٥% وإن اختلفت هذه النسبة باختلاف مستويات الدراســة والمواد الدراسية.

٢. أوضح أفراد العينة أن أهم عوامل الإقبال على اللقاءات صــعوبة المــادة الدراسية فى الكتاب المقرر، حرص الأستاذ على شرح المادة وتبسيطها.

٣. اتفق الدارسون على أن صعوبة المواصلات من أهم عوامــل الإحجــام وطالبوا بضرورة زيادة عدد اللقاءات، وإن اختلفت نسبة الزيادة من مادة إلى أخرى، وأكد معظم أفراد العنية أن أسـلوب اللقــاءات يصــلح فــي الدراسات النظرية، على حين طالب الدارسون في القسم العلمي بتطبيــق أسلوب المحاضرات في مواد العلوم والرياضيات.

◈ ◈ ثانياً: برامج التعليم الجامعى المفتوح بكليات التجارة والزراعة كصيغة للتعليم عن بعد:

لا تقتصر تجربة مصر فى مجال التعليم عن بعد على برنامج تأهيــل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، ولكنها شملت أيضاً برامج التعليم الجامعى المفتوح التى تقدم من خلال كليات التجارة والزراعــة بالجامعــات المصرية.

فقد وافق المجلس الأعلى للجامعات فى ١٩٩٠/٨/١٥ على الترخيص للجامعات بإنشاء مراكز للتعليم المفتوح كوحدات ذات طابع خــاص، وبــدأت الجامعات بالفعل تتخذ الخطوات اللازمة فى سبيل تحقيق ذلك، وتم تنفيذ برامج

التعليم المفتوح بها مع نهاية عام ١٩٩٠ ومطلع عام ١٩٩١ فـــى جامعـــات الإسكندرية والقاهرة وأسيوط وفقاً للترتيب التالى:

- برنامج المال والأعمال بكلية التجارة جامعة الإسكندرية، وقـــد تمـــت الموافقة عل البرنامج فى ١٩٩٠/٨/٢٨.
- برنامج المعاملات المالية والتجارية بكلية التجـــارة جامعـــة القـــاهرة وبرنامج تكنولوجيا استصلاح واستزراع الأراضى الصحراوية بكلية الزراعة جامعة القاهرة فى ١٩٩١/١/١٨.
- برنامج اقتصاديات وإدارة المشروعات بكلية التجارة جامعة أسيوط فى ١٩٩١/١/٢٣.

فالأخذ بنمط التعليم الجامعى المفتوح فى مصر، لم يتم من خلال إنشاء جامعة مفتوحة مستقلة (على غرار الجامعة البريطانية المفتوحة)، ولكـــن تـــم تقديمه فى إطار الجامعات التقليدية القائمة التى تقوم بتقديم التعليم المفتوح جنباً إلى جنب مع ما تقدمه من تعليم جامعى معتاد. [١٩]

◈◈ أولاً: أهداف برامج لتعليم الجامعى المفتوح:

وقد تم إدخال هذا النظام فى التعليم العالى فى مصر، وذلك للاســـباب التالية: [٢٠]

١. الاستجابة للطلب المتزايد على التعليم الجامعى، دون أن يشكل ذلـــك عبئاً على امكانات الجامعة وذلك من خلال:

أ) إتاحة فرصة التعليم الجامعى للطلاب الذين لم يستطيعوا الانتظام فـــى الجامعات التقليدية بسبب قلة عدد الدرجات التى حصلوا عليهـــا فـــى الثانوية العامة، وعدم قبول أوراقهم فى كليات تناسب رغباتهم وميولهم، وهذا الهدف سوف يخفف كثيراً من الحيرة التى يواجهها المسئولون كل

سنة لتسكين هؤلاء الطلاب فى كليات ومعاهد معينة، ويخفف من التكالب على الإعادة عدة مرات فى الثانوية العامة للحصول على مجموع أكبر.

ب) إتاحة فرصة التعليم الجامعى مجدداً للطلاب الذين حالت ظروفهم المادية والاجتماعية للالتحاق بالجامعات بعد حصولهم على شهادة الثانوية العامة، وبالتالى شعورهم بالإحباط والمشكلات النفسية فى دولة تقدس الشهادات الجامعية، ومن ثم فإن التحاقهم بالتعليم الجامعى المفتوح - فيما بعد - وخاصة بعد الالتحاق بعمل يتعيشون منه، ثم حصولهم على شهادة جامعية، فيه تحسين كبير للأوضاع الاجتماعية والنفسية لهؤلاء الأفراد.

ج) إتاحة فرصة التعليم الجامعى أمام الطلاب الحاصلين على الدبلومات الفنية (زراعية وصناعية وتجارية... وغيرها)، وهو ما يمكن أن يسهم فى تشجيع الطلاب من حملة الشهادة الإعدادية على التوجه نحو التعليم الثانوى الفنى، ويخفف من التكالب على الالتحاق بالتعليم الثانوى العام، وذلك بعد فتح الباب أمامهم مجدداً للالتحاق فى وقت لاحق بالتعليم الجامعى المفتوح، والحصول على شهادة جامعية فى التخصصات التى يرغبونها، وفى الوقت الذى يحددونه.

د) تقليل - إن لم يكن توقف - الالتحاق بالجامعات الأجنبية (سواء كانت جامعة بيروت العربية أو غيرها) لمدة سنة أو أكثر ثم العودة إلى الجامعات المصرية، ومن ثم يتم إغلاق الباب الخلفى للالتحاق بالجامعات المصرية بشكل عملى وموضوعى، وذلك بإيجاد البدائل الجيدة.

٢. إتاحة فرص التعليم الذاتى وإمكاناته لكل راغب فـى الاسـتفادة مـن فرص التعليم الجامعى، وذلك بالالتحاق بـأى مقـرر دراسـى مـن مقررات التعليم المفتوح دون أن يكون هدفه الشهادة الجامعية فقط.

٣. إتاحة فرص التعليم المستمر فى شتى فروع المعرفة، بحيـث يـتمكن العاملون الخريجون... وغيرهم من ملاحقة كل جديد فى تخصصاتهم وأعمالهم وهو ما يمكن أن يترتب عليه ارتفاع انتاجية العـاملين فـى المجالات المختلفة فى الحكومة والقطاع العام والخاص، وهذا من شأنه أن يساهم فى:

- زيادة دخول العاملين بسبب زيادة إنتاجيتهم.
- زيادة الدخل القومى.
- تقليل العيوب والأخطاء فى العملية الإنتاجية.
- تقليل البطالة المقنعة الموجودة حالياً فى الإدارات الحكومية والقطـاع العام.
- اللحاق بالتطورات العلمية والتكنولوجية المذهلة التى تحدث فى العالم.

٤. تقليل هجرة الطلاب وعائلاتهم إلى المـدن الكبـرى حيـث توجـد الجامعات التقليدية، والمساعدة فى عملية إعادة توزيع السكان وخاصة صوب المدن الصحراوية الجديدة، وذلك لأن المواد التعليمية يمكن أن تصل إلى الطلاب فى أماكن اقامتهم، على عكس ما هو قائم فى التعليم الجامعى التقليدى، حيث يأتى الطالب وربما أسرته كذلك إلى المـدن التى توجد بها الجامعات ويتسبب ذلك فى مشكلات تتعلق بالإسـكان والاغتراب وارتفاع تكاليف المعيشة.

٥. المساهمة فى حل بعض مشكلات تمويل التعليم والانفاق عليه وذلك من خلال:

أ) قيام الطلاب بدفع جزء كبير من مصروفات تعليمهم، مما يخفف من العبء الملقى على ميزانية الدولة، ويسهل فى المستقبل من تقبل فكرة تحمل الطلبة بالجامعات التقليدية لجزء من مصروفات التعليم الخاص بهم.

ب) تمكن المسئولين من إعادة توزيع الاستثمارات على مراحل التعليم المختلفة وذلك بتقليل نسبة ما يخصص للتعليم العالى، وزيادة نسبة ما يوجه للتعليم الأساسى، والثانوى الفنى التكنولوجى، مما يصحح عيباً كبيراً فى توزيع الاستثمارات على مراحل التعليم المختلفة.

ثانيا: نظام الدراسة بالبرامج: وتشمل نظام الدراسة ما يلى:

- **شروط القبول والرسوم الدراسية:**

مع بداية الأخذ بالتعليم الجامعى المفتوح تضمنت شروط القبول ضرورة الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، أو أحد الدبلومات الفنية، بغض النظر عن تاريخ الحصول على تلك المؤهلات أو مجموعات الدرجات. مع إجازة قبول الطلاب غير المصريين بنفس الشروط، وقد تم بالفعل قبول أفواج من الطلاب فى برامج الجامعات الثلاث (الإسكندرية - القاهرة - أسيوط) من الحاصلين على الثانوية العامة وما فى مستواها دون التقيد بتاريخ الحصول على الشهادة فى عامى ١٩٩١/٩٠، ١٩٩٢/٩١، ولكن بعد مرور أكثر من عام ونصف على بدء الدراسة بتلك البرامج، صدر قرار المجلس الأعلى للجامعات، وبالتحديد فى ١٩٩٢/٨/١٥ بالموافقة على الأخذ بنظام التعليم الجامعى المفتوح بكليات الحقوق المصرية، والذى تضمن تقييد

القبول بنظام التعليم الجامعى المفتوح بها، وذلك وفقاً للقواعد التى سوف تطبق على جميع برامج التعليم المفتوح، والتى من أهمها التأكيد على ضـــرورة أن يكون مضى على حصوله على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلهـــا خمـــس سنوات، مع جواز أن يقبل وفق هذا النظام الحاصلون على مؤهلات عليا، ولقد اتخذ هذا القرار ضماناً لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب وحتى لا يصبح التعليم المفتوح باباً خلفياً لقبول أصحاب المجاميع المنخفضـــة مـــن خريجى الثانوية العامة فى نفس العام وخريجى الدبلومات الفنية.

أما بالنسبة لرسوم الخدمات والوسائل التعليميـــة (لبرنـــامج التعلـــيم المفتوح للحصول على بكالوريوس التجارة شعبة المال والأعمال مثلا)، فقـــد أشار قرار المجلس لأعلى أن المبالغ التى يلزم الطالب بأدائها وفقاً لهذا النظام تقتصر على ما يقابل تكلفة الخدمة التعليمية، ويكون التصرف فى هذه الأموال على مستوى الجامعة، وبحيث يوجه الجزء الأكبر منها لدعم الكليات التى تقدم هذه النوعية من التعليم، ويوجه الجزء المتبقى لمواجهـــة مكافـــآت القـــائمين بالتدريس بها، وكذلك دعم الكليات الأخرى بالجامعة والتـــى لا تطبـــق هـــذا النظام. وقد تم تحديد هذه الرسوم كالآتى: رسم نظيـــر الخـــدمات والوســـائل التعليمية الإضافية قدرة خمسون جنيهاً بالنسبة للمصريين، وخمســـون دولاراً بالنسبة لغير المصريين، وكذلك رسم الامتحان على أساس ٤٠ جنيهـــاً كحـــد أدنى و ١٠٠ جنيه كحد أقصى بالنسبة للطلاب المصريين.[٢٣]

- **نظام الدراسة وخطتها:** [٢٤]

تكون الدراسة فى برامج التعليم المفتوح عن بعد، بمعنى توفير الخدمة التعليمية لمن يرغب فى أماكن تواجده، بمعنى أن وحدة التعليم المفتوح ستقوم بتوفير المادة العلمية للطلاب فى أماكن تواجدهم داخل الجمهورية وخارجهـــا،

عن طريق توفير المحاضرات المكتوبة والمراجع والوسائط المعدة بأسلوب خاص للدراسة عن بعد، وسوف يكون لكل مقرر دراسى مشرف أكاديمى أو أكثر، على أن يتولى هؤلاء المشرفين إعداد المادة العلمية لكل مقرر ومتابعة استيعابهم لها عن طريق الاتصال المباشر بهم، كما تقوم وحدة التعليم المفتوح بتوفير لقاءات دورية كل أسبوعين لمتابعة سير الطلاب فى الدراسة، والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم.

ومدة الدراسة بالبرنامج أربع سنوات على الأقل، ولا يوجد حد أقصى لعدد السنوات التى يمكن أن يستغرقها برنامج الدراسة، وتتم الدراسة وفق نظام الساعات المعتمدة لكل مقرر فى كل فصل دراسى، حيث يقوم الطالب باختيار المقررات التى يدرسها فى كل فصل، وبالتالى تحديد عدد الساعات التى تحسب له فى حالة نجاحه، ويبلغ عدد الساعات المعتمدة للحصول على درجة البكالوريوس فى المال والتجارة مثلاً (١٣٦) ساعة (٨) فصول دراسية، مدة الفصل الدراسى (١٥) أسبوع، بحيث لا تقل الساعات الدراسية المعتمدة إلى مجموعة من الساعات الإجبارية ومجموعة من الساعات الاختيارية، وتبلغ الساعات الإجبارية ٩٢ ساعة والاختيارية ٤٤ ساعة موزعة على مستويات الدراسة الأربعة، وتوفر مجوعة من المقررات الاختيارية والإجبارية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الطالب فى المستوى الرابع يختار مجموعة من المقررات الدراسية تمثل نموذجاً من عشرة نماذج، وتتكون المجموعة من ستة مقررات دراسية ثلاثة منها فى كل فصل دراسى، وترتبط تلك المقررات ببعضها البعض، وتكون فيما بينها لوناً معيناً للدراسة ينبغى أن يختاره الدارس فى بداية المستوى الثانى للدراسة، وبعد النجاح فى جميع مقررات المستوى الأول.

وتحقق النماذج العشرة للدارس (النقل البحرى، المصارف، السـياحة والفنادق، الضرائب، البورصات، التأمين، المشروعات الصغيرة، تكنولوجيـا المعلومات والحاسبات الآلية، قطاع الأعمال) فرصة الاختيار الواسع والمرونة التى تعتبر أحد السمات الرئيسية لنظام التعليم المفتوح، كما تحقق تلك النماذج ربط التعليم المفتوح باحتياجات المجتمع واحتياجات عملية التنمية الاقتصـادية الشاملة.

رابعاً: الوسائط التعليمية:

استخدمت المواد المطبوعة وأشرطة التسجيل السمعية والمرئية فـى برامج التعليم المفتوح فى مصر منذ بداية الأخذ بها. وفـى الوقـت الحـالى تقتصر جامعة القاهرة على استخدام الكتب المطبوعة وأشرطة الفيديو فقط، أما فى جامعتى الإسكندرية وأسيوط فقد أدى انخفاض أعداد الطلاب الملتحقين بها إلى صعوبات فى إنتاج الوسائط التعليمية المرتفعة التكـاليف مثـل أشـرطة الفيديو. [٢٥]

ويتيح نظام الدراسة ببرامج التعليم المفتوح مجموعة مـن اللقـاءات الدورية التى يكون حضورها اختيارياً، وتعقد خلال الإجـازات والعطـلات بهدف توجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم، وتيسيراً على الدارسين فـى برنامج المعاملات المالية والتجارية والمقيمين خارج مدينة القاهرة، فقـد تـم إنشاء ثلاثة مراكز إقليمية خارجية بطنطا، والزقازيق، وبور سعيد، حيث تـم الاتفاق مع أكاديمية السادات للعلوم الإداريـة، والأكاديميـة العربيـة للنقـل البحرى، والجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، على أن يـتم تقـديم الطلبـات وتسجيل المقررات، وكذلك حضور اللقاءات وأداء الامتحانات فى فروع تلـك الجهات. [٢٦]

خامساً: التقييم والتخريج: [٢٧]

جميع الامتحانات تحريرية وتؤدى فى نهاية كل فصل دراسى فى الزمان والمكان الذى يعلن عنهما فرع مركز التعليم المفتوح بالكلية، ويكون تقدير الطالب فى كل مادة وفقاً لما يلى: (٩٠-١٠٠) ممتاز، (٨٠-٩٠) جيد جداً، (٦٥-٨٠) جيد، (٥٠-٥٦) مقبول، (٣٥-٥٠) ضعيف، أقل من ٣٥ ضعيف ويمنح الطالب مرتبة الشرف عندما يتخرج بتقدير ممتاز وجيد جداً فى المستوى الرابع بشرط ألا يقل تقديره فى المجموع الكلى للمواد التى درسها عن جيد جداً، ويشترط عدم رسوبه فى مقرر دراسى خلال فترة دراسته.

ويحصل الطالب الذى يجتاز بنجاح مجموعة المقررات المختارة التى يبلغ مجموع ساعاتها المعتمدة ١٣٦ ساعة، على مدى أربع سنوات أو أكثر، على درجة بكالوريوس فى التجارة، شعبة المال والتجارة من كلية التجارة جامعة الإسكندرية مثلاً.

سادساً: تقويم البرنامج:

أشارت دراسة تحليلية[٢٨] لبرنامج التعليم المفتوح فى مصر إلى عدة ملاحظات تتعلق بمعظم جوانب البرنامج، ويمكن عرض هذه الملاحظات على النحو التالى:

- **بالنسبة لأهداف نظام التعليم المفتوح:**

ركزت معظم أهداف البرامج الثلاثة على ذات أهداف كلية التجارة على الرغم من اختلاف مجالات الدراسة، بل وبنفس الصياغة تقريباً، وإن اختلف ترتيب كتابة الأهداف. إضافة إلى عدم الإشارة إلى الأهداف فى بعض البرامج مثل برنامج كلية التجارة – جامعة القاهرة.

- **بالنسبة لشروط القبول:**

تتفق الكليات الثلاثة على ضرورة حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها بغض النظر عن تاريخ الحصول عليها، أما الدبلومات الفنية فاختلف موقف الكليات حولها، فكلية التجارة جامعة الإسكندرية تقبل الحاصلين على أحد الدبلومات الفنية، بينما كلية التجارة – نفس مجال الدراسة – جامعة القاهرة تقبل الدبلومات الفنية التجارية فقط، وهو ما يعنى عدم التنسيق بين الكليات المتناظرة فى الجامعات المختلفة، والتفرقة بين أبناء الوطن الواحد، حيث يفتح التعليم الجامعى على مصراعيه فى منطقة، بينما يحدد فى منطقة أخرى، أما كلية الزراعة جامعة القاهرة فلم تشر صراحة للحاصلين على الدبلوم الفنى، وإنما نصت على الحصول على الثانوية العامة وما يعادلها، ولعل الغموض فى الصياغة "ما يعادلها" يفتح الباب على مصراعيه للتفسيرات والتأويلات – مما يؤثر على إقبال الدارسين نحو هذا النمط من التعليم– فى التشكك فى نوعية المتخرجين فيه.

- **وبالنسبة لمصروفات الدراسة:**

أشارت الدراسة إلى ان المصروفات تختلف من كلية إلى أخرى، ويمتد هذا الاختلاف إلى التخصص الواحد، ففى كلية التجارة جامعة الإسكندرية الساعة الدراسية بمبلغ ٥٠ جنيهاً، وإذا كان الطالب يدرس (٧) مقررات فى المستوى الاول، الفصل الدراسى الأول يبلغ غدد ساعاتها (١٧) ساعة دراسية، معنى ذلك أن الطالب عليه أن يدفع ١٧×٥٠=٨٥٠ جنيهاً، فى حين أن زميله فى نفس التخصص بجامعة القاهرة يسدد عن كل مقرر (١٠٠) جنيهاً، وإذا كان الطالب يدرس سبع مقررات دراسية، فمعنى ذلك انه سيدفع (٧٠٠) جنيهاً، ويدفع مثلها فى الفصل الدراسى الثانى.

هذا التباين فيما يدفعه الطالب فى كل فصل دراسى، يطرح عدة تساؤلات:

- هل متوسط دخل الفرد فى مصر يسمح للطالب أو للموظف الذى يرغب فى استكمال دراسته أن يدفع كل ثلاثة أشهر هذه المبالغ؟
- ما المعيار الذى تم على أساسه تحديد ثمن الساعة الدراسة المعتمدة أو ثمن المقرر الدراسى؟
- هل تمت دراسات أو بحوث فى اقتصاديات التعليم لتحديد ما ينبغى أن يدفعه الطالب فى كل مقرر دراسى، وفى كل فصل دراسى؟
- هل – فى ضوء ما سبق – الهدف من تقديم برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية توفير فرص تعليمية حقيقية للراغب فيها، والقادر عليها فى أى زمان، أو مكان، دون شروط تعجيزية؟ أم أن الهدف من إدخال التعليم المفتوح هو جس نبض الشارع المصرى نحو جعل التعليم العالى بمصروفات خاصة؟ وأن اتجاه السياسة التعليمية فى التعليم العالى يسعى إلى زيادة أعداد المقبولين سنوياً فى الجامعات المصرية مع التقصير فى توفر النفقات اللازمة للصرف عليهم.

بالنسبة لنظام الدراسة وخطتها:

فتشير الدراسة إلى أن نظام التعليم المفتوح فى مصر يطرح عدداً من القضايا والمشكلات من بينها:

- غياب الدور المنتظر من الإذاعة والتليفزيون لتقديم التعليم المفتوح، خاصة وأن هذا الدور يمثل حجر الزاوية فى برامج الجامعات المفتوحة والدراسات الجامعية الممتدة.
- أن تنظيم لقاءات دورية للدارسين فى الكليات التابع لها المركز، يمكن أن يحرم الطلاب المقيمين فى أمكان بعيدة من هذه اللقاءات.

⊕ لم تحدد الكليات أسلوب اللقاءات، هل هى لقاءات مجمعة، أو لقاءات فى مجموعة صغيرة؟ وفى الحالتين هل تم تحديد إعداد الأماكن لاستقبال هذه المجموعة؟

وفيما يتعلق بخطة الدراسة اتضح الآتى:

- التباين الواضح فى عدد الساعات المعتمدة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، ففى مجال العلوم التجارية تشترط جامعة الإسكندرية حصول الطالب على (١٣٦) ساعة معتمدة، بينما تشترط جامعة القاهرة حصول الطالب (١٢٠) ساعة معتمدة.
- عدم تبنى أسلوب موحد للمواد الاختيارية، ففى جامعة القاهرة تنقسم المواد إلى إجبارية واختيارية فى كلية الزراعة، بينما فى كلية التجارة يختار الطالب بين مجالات تخصصية، والمقررات الدراسية فى كل مجال اجبارية، وفى كلية التجارة جامعة الإسكندرية تنقسم المواد إلى مقررات إجبارية وأخرى اختيارية.
- اختلاف النسب المخصصة للمواد الاختيارية، حيث تتباين النسب المخصصة لكل المواد الإجبارية والاختيارية من جامعة إلى أخرى. ويوضح الجدول التالى () نسب المواد الإجبارية والاختيارية فى جامعتى القاهرة والإسكندرية.

جدول رقم (٥) يوضح نسب المواد الإجبارية والاختيارية فى جامعتى القاهرة والإسكندرية:

	جامعة القاهرة				جامعة الإسكندرية	
	كلية الزراعة		كلية التجارة		كلية التجارة	
	ك	%	ك	%	ك	%
عدد الساعات الإجبارية	١٠٥	٧٣	١٢٠	١٠٠	٩٢	٦٧,٧
عدد الساعات الإجبارية	٣٩	٢٧	-	-	٤٤	٣٢,٣
المجموع	١٤٤	١٠٠	١٢٠	١٠٠	١٣٦	١٠٠

أما بالنسبة للامتحانات:

تتفق جميع البرامج على أن الامتحانات تحريرية وتؤدى فى نهاية كل فصل دراسى، وهنا نتساءل ونثير عدة قضايا:

- أن نظام التقويم المستمر الذى يعد ركيزة أساسية لنظم الجامعات المفتوحة، - حيث ترسل للدارس اختيارات كل شهر لمتابعة، ومعرفة مدى تقدمه فى دراسته، وما إذا كانت تواجهه أية مشكلات.. الخ - غير متوفر فى الجامعة المصرية.
- لم توضح برامج التعليم المفتوح مكان عقد الامتحان النهائى فى كل فصل، وأن كانت تشير بطريقة ضمنية إلى عقد الامتحانات فى الكليات التابعة لها المراكز.
- اختلاف تقديرات النجاح والرسوب داخل الجامعة الواحدة، ويوضح الجدول التالى مدى التباين فى تقدير كلية التجارة والزراعة جامعة القاهرة.

جدول رقم (٦) يوضح تقديرات النجاح والرسوب فى كليتى التجارة والزراعة جامعة القاهرة:

الكلية	التقدير	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جداً
التجارة	النسبة	٩٠ فأكثر	٨٠-٩٠	٦٥-٨٠	٥٠-٦٥	٣٥-٥٠	أقل من ٣٥
الزراعة	النسبة	٨٥ فأكثر	٧٥-٨٤	٦٥-٧٤	٥٠-٦٤	٣٠-٤٩	أقل من ٣٠

ما سبق يعنى أن الطالب الحاصل على ٨٨% - على سبيل المثال - فى كلية الزراعة يحصل على تقدير ممتاز، بينما زميله فى كلية التجارة والحاصل على نفس الدرجات يحصل على تقدير جيد جداً، وهكذا الحال بالنسبة لباقى التقديرات على الرغم من أنهما يدرسان فى جامعة واحدة. فما

المبرر لهذا التباين؟ وهل يرجع إلى طبيعة الدراسة فى كل كلية؟ أم أن الكليات تطبق على برامج التعليم المفتوح اللوائح التى تسير عليها وتنظم عملها؟ ولعل ذلك يثير مشكلة امكانية احتواء التعليم الجامعى التقليدى – بنظمه وتقاليده ولوائحه الراسخة من عشرات السنين – لبرامج التعليم المفتوح، على الرغم من الاختلاف فى الفلسفة والأهداف. ويمكن بمرور الوقت أن يتحول التعليم الجامعى تدريجيا – كما يحدث فى رفع أسعار السلع المختلفة – إلى تعليم بمصروفات باهظة، يدفع الطالب أو أسرته كل ثلاثة أشهر ما يزيد عن (٧٠٠) جنيها.

ثالثاً: مخاوف من إدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للتعليم الجامعى المفتوح، فإن البعض يثير بعض المخاوف من إدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر من أبرزها:

١. تخرج أعداد كبيرة من الأفراد المؤهلين، مما قد يسبب خللاً فى سوق العمل، وخاصة ان شروط القبول تسمح بقبول الطلاب من حملة الثانوية العامة (بغض النظر عن مجموع الدرجات أو سنة الحصول على الشهادة) وحملة الدبلومات الفنية والشهادات الجامعية الأخرى، وليس هناك أى قيود على أعداد المتقدمين.[٢٩]

٢. النظر إلى التعليم الجامعى المفتوح على انه نظام جامعى من الدرجة الثانية وأنه باب خلفى للجامعات التقليدية، يلتحق به أولئك الطلبة الذين حرموا من فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى التقليدى بسبب تدنى معدلاتهم فى امتحان شهادة الثانوية، أو بسبب ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، أضافة إلى الانطباعات السلبية لدى الطلبة والمجتمع عن هذا النظام ككل بسبب هبوط مستوى البرامج التى يقدمها، وتدنى

معايير النجاح والتخرج من هذه البرامج، وهو ما يجعل أجهزة التوظيف تنظر بارتياب وحذر شديد نحو خريجى هذه البرامج، ولا تعاملهم من حيث الامتيازات والكادر الوظيفى على قدم المساواة مع خريجى نفس البرامج المنتظمين فى الدراسة. (٣٠)

٣. الخلل فى التكوين الهرمى للسلم الوظيفى. وهذا ينطبق على حالة الموظفين بمؤهلات متوسطة والذين يلتحقون بالتعليم المفتوح، والذين سوف يطالبون بتعديل أوضاعهم الوظيفية بعد الحصول على الشهادة الجامعية. (٣١)

٤. ارتفاع المصروفات التعليمية، بسبب ارتفاع التكلفة الثابتة فى انظمة التعليم المفتوح، بشكل قد لا يعوضه زيادة عدد الطلاب المسجلين بالنظام، والذى يتطلب ضرورة أن يتجاوز عدد الطلاب خمسة آلاف طالب، فقد أشارت دراسة (محروس إسماعيل) إلى أنه بالنسبة لعدد الطلاب الذى يقل عن خمسة آلاف طالب يكون نظام التعليم الجامعى التقليدى هو الأرخص، أو بمعنى آخر إذا كان عدد الطلاب الراغبين فى التعليم الجامعى قليل فلا مبرر لإدخال نظام التعليم المفتوح الذى يتميز بالارتفاع الكبير لعبء التكلفة الثابتة، ويمكن استيعاب كل الطلاب فى الجامعات التقليدية. (٣٢)

ولعل مما يزيد من خطورة ذلك، ما لوحظ من حرص كل جامعة وكلية على تنظيم وإدارة مراكز للتعليم المفتوح فى تخصصات قد تكون مماثلة أو مشابهة لتخصصات تنظمها جامعة او كلية اخرى فى نفس الوطن، وهو ما يؤدى حتماً إلى زيادة التكلفة الخاصة بالطلاب بصورة كبيرة، وبجودة تعليمية قد تكون منخفضة.

٥. أنه يصعب الأخذ بنظام التعليم الجامعى المفتوح وتطبيقــه بصــورة صحيحة وكاملة، من خلال فروع أو أنظمة فى الجامعات التقليديــة، ذلك أنه على الرغم من إمكانية الانتفاع بالإمكانات والموارد البشرية والمادية والتقنية المتوفرة فى الجامعات التقليدية فى دعــم وتعزيــز أنظمة التعليم الجامعى المفتوح، إلا أن التجارب تشير إلى أن الوضع الأمثل هو قيام أنظمة التعليم الجامعى المفتوح على اساس الاســتقلال الكامل عن الجامعات التقليدية (بســبب طبيعــة لوائحهــا وأنظمتهــا البيروقراطية)، فتجارب الدول التى قامت بتطــوير أنظمــة التعلــيم الجامعى المفتوح فيها، تشير إلى أن أكبر تهديد يواجه تطــوير هــذه الأنظمة، إنما يصدر من مواقع التعليم الجامعى التقليدى، ومن الكوادر الإدارية والأكاديمية فى هذه الجامعات، بسبب المصالح الفردية وغير الأكاديمية والتنافس الوظيفى، وفى ذلك يؤكد اللورد "برى" أول رئيس للجامعة المفتوحة فى بريطانيا أن سر نجــاح الجامعــة البريطانيــة المفتوحة كان من غير الممكن تحقيقه من خلال دائرة للتعليم عن بعد يتم انشاؤها ضمن الهيكل التنظيمى والإدارى لأية جامعة بريطانيــة تقليدية، وأن الجامعة كمؤسسة جديدة مستقلة سمح لها بتجريب أنماط جديدة من التدريس بحرية كان من المستحيل تحقيقها ضــمن إطــار الجامعات التقليدية. (٣٤)

وقد حاول المؤيدون لإدخال نظام التعليم المفتوح فى مصر الرد علــى هــذه المخاوف من خلال الإشارة إلى النواحى التالية:

- ففيما يتعلق بتخريج أعداد كبيرة من الأفراد بما يمكن أن يسبب خللاً فى سوق العمل أوضحوا الآتى:

ب) أن الدولة قد تحللت مؤخراً وبطريقة تدريجية من الالتــزام الخــاص بتشغيل خريجى الجامعات والمعاهد العليا. [٣٥]

ج) أن التخصصات التى ينتظر أن يوفرها التعليم المفتوح هى تخصصات جديدة ومطلوبة فى سوق العمل، خاصة مع التغيرات الســرعة فــى طبيعة المهن، "حيث ظهرت الحاجة إلى مهن وحرف جديدة فرضتها التكنولوجيا الحديثة".[٣٦]

د) ان التعليم العالى فى مصر لا يزال يشكل نسبة منخفضة، فقد بلغــت نسبة الملتحقين (المقيدين) بالتعليم العالى مقارنة بالمرحلة العمرية فى الفترة من ١٩٨٦/١٩٨٨، فى الولايات المتحدة الأمريكيــة ٥٩,٦% وكندا ٦٢,٢% والأرجنتــين ٤٠,٨% وإســرائيل ٣٤,١%، والأردن ٢٦,٦%، فى حين لا تتجاوز هذه النسبة ١٩,٨% فى مصر. [٣٧]

ه) أن أعداد كبيرة من الطلاب بالتعليم المفتوح، يعلمــون بالفعــل فــى الوظائف المختلفة، ومن ثم فإن حصولهم على المؤهل الجامعى، لــن يزيد من مشكلة البطالة بين خريجى الجامعات. [٣٨]

- وفيما يتعلق بالنظرة إلى نظام التعليم المفتوح على انه نظام جــامعى من الدرجة الثانية فيمكن القول:

١. أن نظام التعليم الجامعى المفتوح هو نظام متكامل ومستقل، له فلسفته ومبرراته وأهدافه وهياكله وبناه الإدارية والتنظيمية، ولــه برامجــه ومناهجه، وله طرق وتقنيات خاصة تستخدم فى التدريس والاتصــال بالدارسين الملتحقين به، وله أساليب خاصة به فى التقويم والامتحانات ومنح الشهادات وله نظام للتمويل خاص به، وأن ازدهار هذا الــنمط من التعليم الجامعى لا يتحقق إلا من خلال النظر إليه كذلك. [٣٩]

٢. إن تبنى نظام التعليم المفتوح فى اى مجتمع من المجتمعات، وبالتالى تحديد ملامحه، إنما يقرره مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية فى ذلك المجتمع، وعلى هذا الاساس فإن بنية ومحتوى وأهداف نظام التعليم المفتوح تختلف من مجتمع إلى آخر، وذلك حسب درجة التطور الذى بلغه ذلك المجتمع ووفق امكاناته الاقتصادية والبشرية والتكنولوجية ومطامحه الوطنية والتنموية. (٤٠)

٣. أن قرار اعتماد نظام للتعليم المفتوح فى أى مجتمع ليس قرار أكاديمى وقتى فقط، ولكنه فى جوهره قرار سياسى، فاتخاذ القرار باعتماد نظام للتعليم المفتوح مقابل نظام التعليم الجامعى التقليدى المغلق، إنما يعكس فلسفة الدولة ومدى إيمانها بتوفير الفرص التعليمية للمواطنين بشكل متكافئ وديمقراطى كما يعكس مدى التزامها بواجبها نحو مواطنيها بتقديم الخدمة التربوية الجامعية المجانية، باعتبارها واجباً على الدولة تؤديه إلى جميع الراغبين فى متابعة دراستهم الجامعية، وإن هذه الخدمة ليست محتكرة للنخبة او الصفوة من أبناء الطبقة الميسورة.(٤١)

٤. أن مؤسسات أو أنظمة التعليم المفتوح لابد أن تعتمد معايير خاصة للتقويم أسوة بالمعايير المعتمدة فى تقويم الجامعات التقليدية. (٤٢)

- وبالنسبة للخلل فى التكوين الهرمى للسلم الوظيفى، فيمكن هنا الإشارة إلى: (٤٣)

١. إن اشتراط حصول الموظفين على موافقة جهة العمل قبل التحاقه بنظام التعليم المفتوح، يعطى الفرصة لجهة عمله فى التنسيق والتدقيق فى عدد الموظفين الذين يلتحقون بهذا النوع من التعليم.

٢. إن التحاق الموظف بهذا النوع من التعليم يسهم فى رفع مستواه العلمى والمهنى، ويساهم فى زيادة إنتاجيته، مما يسهم فى تحسين العمل على مستوى الإدارات الحكومية وإدارات القطاع العام والخاص.
٣. إن عدم التزام الدولة بتعيين خريجها عن طريق القوى العاملة، مع ربط الأجر بالعمل وليس الشهادة، وتغيير النظرة الاجتماعية للحاصلين على الشهادات غير الجامعية، يقلل من هذا الخلل.
٤. ارتفاع التكاليف الخاصة بالدراسة، مما قد يعتبر عائقاً أمام البعض وخاصة ذوى الاعباء العائلية الكبيرة.

- وبالنسبة لارتفاع المصروفات التعليمية، فيمكن الرد على ذلك بالإشارة إلى:

١. إن مواد التعليم المفتوح تصل إلى الطالب فى محل إقامته، وهذا يوفر عليه تكاليف الإقامة والمعيشة والانتقالات التى يتحملها طالب الجامعات التقليدية، هذا فضلاً عن توفير نفقات الدروس الخصوصية.(٤٤)
٢. إن نظام التفرغ يمكن أن يوفره نظام التعليم الجامعى المفتوح، يسمح لبعض الطلاب للعمل بعض الوقت أو كل الوقت، بشكل يساعد على تحمل تكاليف تعليمية أو مصروفاته الدراسية، وهذا الشىء غير متاح فى ظل نظام الجامعات التقليدية التى تتطلب الحضور بنسبة تتجاوز ٧٥% من المحاضرات والدروس.
٣. إن هذه المصروفات يمكن أن تنخفض إذا ما تم الأخذ باقتصاديات التعليم المفتوح والتى تمثل جوانب عديدة، لعل من أهمها، زيادة الاعداد المسجلة فى كل تخصص، وعدم تكرار التخصصات فى مراكز مختلفة.

المراجع والهوامش

١. إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء في اليابان – قضايا تربوية (٨) – عالم الكتب – القاهرة ١٩٩١، ص ٨١-٨٢.

٢. وفية محمد لبيب: البرامج التعليمية المطبقة فى تليفزيون جمهورية مصر العربية – الدورة التدريبية للكوادر اللازمة لإعداد البرامج التعليمية التليفزيونية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الكويت، ١٩٧٧ – ص ١٥-١٥٦.

٣. إبراهيم محمد إبراهيم: مرجع سابق، ص٨٢.

٤. جامعة عين شمس، كلية التربية: برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي– دليل الدارس – يوليو ١٩٨٣، ص٨.

٥. المرجع السابق، ص٩.

٦. يوسف صلاح الدين قطب: لجنة تقويم برنامج تاهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي – التقرير النهائي – وزارة التربية والتعليم – د.ت. ص٥٢٤.

٧. سامح سعيد وآخرون: تكنولوجيا التعليم والتعلم عن بعد فى جمهورية مصر العربية – مصر واليونسكو – مرجع سابق – ص١٤٠.

٨. المرجع السابق، ص١٣٩.

٩. جامعة عين شمس كلية التربية: برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى – دليل الدارس – مرجع سابق، ص١٤٠.

١٠. سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق ص١٤٢.

١١. جامعة عين شمس، كلية التربية – مرجع سابق، ص٢٠-٢١.

١٢. المرجع السابق: ص٧-٨.

١٣. وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع كلية التربية جامعة عين شمس: مشروع رفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية – د.ت. ص٢٦٢-٢٦٣.

١٤. سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٢.

١٥. المرجع السابق: ص١٣٦-١٣٧.

١٦. حسن إبراهيم عبد العال، عبد الجواد السيد بكر: "رؤية نقدية لبرنامج التأهيل التربوى لمعلمي المرحلة الابتدائية الى المستوى الجامعي" – (استنسل) – طنطا – ١٩٩٠.

١٧. محمود عباس عابدين: "عوامل إقبال وإحجام الدارسين في برنامج التأهيل التربوى للمستوى الجامعى عن حضور اللقاءات "دراسة حالة" – بحوث المؤتمر الدولي لكلية التربية بالإسماعيلية – المجلد الأول – الإسماعيلية، ١٩٨٨ – ص٢٨٢-٣١٥.

١٨. ممدوح الصدفى محمد أبو النصر، سالم حسن على هيكل: "مشكلات الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرى للمستوى الجامعى وتصور مقترح للتغلب عليها" – بحوث المؤتمر الأول لكلية التربية بالإسماعيلية – مرجع سابق، ص٢٣٥-٣٣٧.

١٩. سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٣-١٤٤.

٢٠. تم التعرف على هذه الأسباب من خلال الدراسات التالية:

- محمد محروس إسماعيل: اقتصاديات التعليم، مع دراسة خاصة عن التعليم المفتوح والسياسة التعليمية الجديدة – دار الجامعات المصرية – الاسكندرية، ١٩٩٠.
- إبراهيم عبد الخالق رؤوف عبد القادر، رشيد حميد حسن السامرائى: "الجامعة المفتوحة (أهدافها وخصائصها) بين القبول والرفض، دراسة استطلاعية" – مجلة اتحاد الجامعات العربية – العدد (٣١) – عمان – يناير ١٩٩٦، ص١٩٦.
- نجوى حسين خليل: "الجدول الفكرى فى الصحافة المصرية إزاء فكرة إنشاء جامعة مفتوحة فى مصر" – المجلة الاجتماعية القومية – المجلد (٢٦) – العدد الاول – المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة – يناير – ١٩٨٩، ص٣٣-٦٤.

٢١. سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص١٤٥.

٢٢. المرجع السابق: ص١٤٥-١٤٦.

٢٣. كلية التجارة جامعة الإسكندرية: دليل الطالب للتسجيل بنظام التعليم المفتوح للحصول على بكالوريوس التجارة (شعبة المال والتجارة) القاهرة – ١٩٩٠.

٢٤. المرجع السابق.

٢٥. سامح سعيد وآخرون: مرجع سابق، ص ١٤٦-١٤٧.

٢٦. كلية التجارة جامعة الإسكندرية: مرجع سابق.

٢٧. المرجع السابق.

٢٨. إبراهيم محمد إبراهيم: مرجع سابق.

٢٩. محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٠. أحمد محمود الخطيب: "التجارب العربية فى مجـال التعلـيم الجـامعى المفتوح" – وقائع ندوة التعليم العالي عن بعد مع التركيز على مشروع الجامعة المفتوحة للدول الأعضاء بمكتبـة التربيـة العربي لدول الخليج – مكتب التربية العربى لدول الخلـيج – الرياض – ١٩٨٨، ص٥٤.

٣١. محمد محروس اسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٢. المرجع السابق: ص٢٤٦-٢٥١.

٣٣. أحمد محمود الخطيب: مرجع سابق، ص٥٨.

34. Grerille Rumble and Keith Hurry: The Distance Teaching University, London, Groom Helm Ltd., 1982.

٣٥. محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص٢٢٩.

٣٦. جمال على خليل الدهشان: "الجديد فى تطور التعليم الجامعى" – بحـوث مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحـديات القـرن الحـادي والعشرين – جامعة المنوفية – مايو ١٩٩٦، ص١٨٨.

٣٧. وزارة التربية والتعليم: مبارك التعليم، نظره إلي المستقبل – مطابع روز اليوسف – القاهرة – ١٩٩٢، ص٧٥-٧٦.

٣٨. محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق، ص ٢٢٩.

٣٩. أحمد محمد الخطيب: مرجع سابق، ص ٥٧.

٤٠. المرجع السابق: ص٥٨.

٤١. المرجع السابق: ص ٥٩.

٤٢. لمزيد من التفاصيل عن هذه المعايير يمكن الرجوع إلى: مكتب التربيـة العربى لدول الخليج: وقائع ندوة التعليم العالى عـن بعـد –

ملحق رقم "٢" معايير لتقويم مؤسسات التعليم عن بعد (الجامعات المفتوحة) – مرجع سابق، ص٨٠-٨٤.

٤٣. أنظر فى ذلك:

* محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق ص٢٢٩.
* نجوى حسين خليل: مرجع سابق ص٤٩.

٤٤. محمد محروس إسماعيل: مرجع سابق.